



TITLE:

平成 8 年度公開実験授業の記録

AUTHOR(S):

田中, 每実; 杉本, 均; 溝上, 慎一

CITATION:

田中, 每実 ...[et al]. 平成 8 年度公開実験授業の記録. 京都大学高等教育叢書 1998, 3: 1-107

ISSUE DATE:

1998-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53631>

RIGHT:

京都大学高等教育叢書 3

平成8年度公開実験授業の記録

田中毎実・杉本 均・溝上慎一

平成10年 3 月

京都大学高等教育教授システム開発センター

目 次

1 章 平成 8 年度公開実験授業「ライフサイクルと教育」とその記録	1
2 章 シラバス／実施概要／「何でも帳」	9
3 章 授業の流れ（授業案／検討会）	17
4 章 受講学生と「何でも帳」の実際	93

1 章

平成8年度公開実験授業「ライフサイクルと教育」とその記録

田 中 毎 実
杉 本 均
溝 上 慎 一

この叢書3では、平成8年度に実施した公開実験授業（京都大学全学共通科目「ライフサイクルと教育」）について報告し、関連資料を添付する。授業は通年で20回実施し、最初の1回を除く19回を実験授業として公開した。実質的な水準や中身はともかく、少なくとも形の上では、高等教育の歴史で類例のない試みである。今日、高等教育へ強い社会的関心が向けられている。われわれの試みは今後引き続く多くの類似の試みの先鞭であろうから、ここに掲載する資料に一定の価値があることに疑いはない。適切な報告の機会が与えられたことを感謝したい。

われわれは、関連資料を原型のまま、しかもできるだけ多く掲載したいと考えた。しかし報告書の体裁から、残らずすべてというわけにはいかず、膨大な資料の大半は割愛せざるをえなかった。掲載するか否かの判別は、資料のもつ「授業の実際をイメージさせる力」の大きさを唯一の基準とした。掲載したのは、シラバス、実施概要、授業案、学生による授業評価、研究会記録などである。資料の一部には学部名や個人名などが判別できないように手を加えたが、原型のままという原則はほぼ達成された。掲載資料は、今後の考察のための基礎的データである。授業を実施したわれわれはすでに、この資料などで事後的な考察を行ったが、これは『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』として、玉川大学出版部から刊行された。さらに、授業担当者（田中）は短い要約的考察を、京都大学高等教育教授システム開発センター紀要『京都大学高等教育研究／第3号』に掲載した。本報告書の資料が、われわれの考察を包み込むもっと大きな理論的文脈での生産的な討議のきっかけとなることを、望みたい。以下では、公開実験授業のアウトラインを示し、掲載資料について若干の解説を加えておきたい。

19回の公開授業はすべて、ビデオカメラ4台で収録され、あらかじめ配付された授業案や資料をもつ参観者によって観察された。毎回の授業終了前に、受講生各人の「感想・意見・反論／何でも帳」へコメントを記入させて、これを回収した。「何でも帳」は、三重大学の織田教授の「大福帳」というきわめて斬新な試みによって示唆されたものだが、これは、すべてのコメントへ授業者のごく短いコメントを書き込んで、次回、授業開始前に返却した。受講生のコメントのうち授業を展開するきっかけとして利用できるいくつかを毎回印刷配付し、ふりかえりと導入に利用した。公開授業に引き続いておよそ一時間半、授業案や資料、四分画面に再生されるビデオ映像、観察記録などを用いて、授業者と参観者で授業検討会を実施した。通年にわたる公開授業と検討会の実施は、おそらく高等教育ばかりか初等・中等教育にもまず見られない。この一年間は、授業者にとっても、授業を一貫して支えてくれた当センターのスタッフにとっても、観察や検討に参加された方々にとっても、そしておそらく受講生にとっても、きわめて長い旅路であった。一段落した今の時点で、授業案、「何でも帳」、配付資料、学生授業評価票、マスコミの記事、ビデオ・フィルムなどの資料の山を目前にして、ただ呆然とするばかりである。

授業はけっして楽な作業ではなかった。授業者が教育学研究を生業とさだめている以上、自分の授業を理論的・実践的検討の俎上にすえることは至極当然のことである。しかも教育実習経験をもたないで教育研究者になった授業者にとって、これは物珍しく目新しくしかも「遅れを取り戻す」、わくわくする体験でもあった。しかし実際の授業の大半は、「模範ではなく討議のためのでの悪いたたき台だ」とでも考えなければ、とても恥ずかしくてやりきれない代物であった。ビデオや参観者のことは、時とともにともすれば忘れがちになったが、それでも授業の最中にいきなり意識に甦り、みるみる体の動きや表情がこわばることもあった。

受講生は当初考えたよりはるかに少なかった。4章の関連資料を参照されたい。授業者は、事前に配付した受講の手引きでも、第一回の授業でも、これが公開実験授業であり、常時ビデオ撮影され参観者のあることを強調した。受講生数がこのていどあり、欠席も少なかったことは、まずまずの成果であるかもしれない。少数ながら受講生の所属は大半の学部及び、学生も1回生を中心に大学院生にまで及んだ。3章の検討会記録にあるように、受講生間の授業へのコミットの違いがたびたび議論されたが、むしろそれ以上に、折々の発言や「何でも帳」のコメントなどに共通して認められる彼らの能力の高さの方がしばしば話題になった。受講生たちの力を、この大学の一般的特質と見るか、それとも、厄介な付加条件が多すぎて普通なら参加をためらうはずの授業に終始積極的に参加した「奇妙な」（これは検討会参加者の発言である）学生たちに共有の特質と見るか。これについては、今の時点でもなお決定できない。

公開授業の参観者もまた、当初われわれが期待半分・不安半分に予測したよりもはるかにすくなくった。3章の検討会の記録に見られるように、数少ない参観者は、この一年間で一部出入りはあるもののほぼ固定され、参観にも検討会にも終始熱心に参加された。授業を見られる側と見る側の相互成長という観点からすれば、長期にわたる固定化はむしろ望ましい。参観者が少なすぎたので途中で数回、広告を学内に配付した。執拗すぎたかとも反省したが、それでも反応はほとんどなかった。高等教育での教育能力の開発は、上からの指導ではなく「相互研修」であるほかはないが、公開授業は相互研修の良いきっかけになるはずである。教育能力の開発を大きな課題とする当センターとすれば、今後ともこのような試みを続けるほかはないが、参観者がこんなに少なかったこと自体を出発点にすえて考えていくべきだろう。

3

この授業では、事前いくつかの達成目標を考えた。ここではそれらを列举し、その達成度について若干の反省を加えておこう。

1) 高度一般教育

この授業の属する全学共通科目で、京都大学は「高度一般教育」を実施する。専門教育（学部教育と大学院教育を含む）のたんなる基礎・準備・入門・導入・補充などではなく、自立した一般教育であり、高等教育に相応しい高水準の「人間」教育である。これは形骸化した教養教育を高いレベルで再生させる試みだが、この意図を公開授業は次のように具体化して受けとめた。授業者がこれまでの自分の研究でめざしてきた「教育学の人間形成論への再編成」を、授業を通して学生たちにも追体験させて、彼らの「教育」についての前反省的な認識枠組・実践枠組へ働きかけ、それによって彼らの「教える存在としての人間」への自己形成を助成したいと考えたのである。これがどれほど実現されたかについては、受講生の折々のコメントなどからあるていどは推察できる。しかしわれわれの意図の射程は、こんな近場ではなく、遠く受講生の実人生にまで及ばざるをえない。目標達成の評価は、もうすこしゆったり構えてとらえることにしたい。

2) 大学教育の個性化

公開授業は、個性化された大学教育の一つの類型をつくりだすことをめざした。大学における個々の教育実践をとりまく条件は、それぞれの学校のそれぞれの教員のそれぞれの状況で、徹底的に個別的である。互いに異なった場にある教員どうしが教育について語りあう場合には、無理やり共通条件を仮構したりはせず、むしろそれぞれの固有条件を活かした実践を土台にして話し合っ、はじめて互いに分かりあえる。教える者どうしの相互対話や相互研修の出発点は、それぞれに個性化された教育実践なのである。われわれは、自分たちの一般教育の固有条件を精一杯生かした個性的な教育を実現したいと考えた。

われわれの大学は、高い研究指向をもつ研究者と受験を首尾よく勝ち抜いた学生たちとで構成された、特殊な世界である。こんな世界では、ともすれば教育への関心は二義的になり、しかもそれが「自由の学風」という伝統的自己規定によって正当化される。しかしここには、反応スピードのきわめて早い学生たちと研究面で有能な教員たちの膨大なストックがある。授業者は、学生や参観者との協働によって、できるだけ高度な公開実験授業を展開することをめざした。参観者との協働の成果は、3章などに添付した資料に見られるとおりである。学生との協働については、授業者は、彼らのコメントなどの質の高さに合わせて、授業の程度と速さをじょじょに高めた。後半の授業でこの試行が一部目測を誤ったこと（授業案16/12月2日78頁を参照）もあったが、全般を振り返ると、授業者の非力にもかかわらず、かなり高い程度のしかも高速度の授業が実現できたものとする。資料を参照されたい。しかしこれによって教育の個性化モデルの作成という当初の意図がどれほど実際に達成されたかは、なお慎重に検討しなければならない。

3) 多様な評価による授業構成

この授業に対しては、学生や同僚やマスコミから実に多種多様な評価が与えられた。授業者はこれを手掛かりに、

繰り返し授業を組み立て直し、再構成することができた。多重な評価へのフィードバックによる授業構成という当初の目標は、かなり達成できた。

学生の評価は、授業中の反応、4章に掲載した「何でも帳」へのコメント、3章に掲載した三度のアンケート式評価、年度末レポート、二度の懇親会での発言などに示された。学生は、その年齢からして信頼できる評価者でありうるが、それはあくまで可能性であるにすぎない。学生たちの評価をそのまま十分に信頼することはできず、彼らは、評価を加えフィードバックされるという体験を何度も繰り返して、じょじょに信頼に値する評価者へと形成されるのである。「何でも帳」などでの授業者との相互行為体験は、この意味での学生の成熟を促したと考えられる。しかし必修科目でもないのにほぼ毎回出席した学生たちが、この授業へまったく否定的な評価をくだす道理はない。もっと厄介なのは、あまり出席せず、評価者へと訓練される前にあっさり去った学生たちである。去るという彼らの否定的評価をどう受けとめるかもまた、かなり厄介な問題である。

同僚の評価は、3章に掲載した授業検討会などで示された。授業者は当初、自分と観察者たちとで互いに授業を見る目を鍛えあい、じょじょに質の高い評価者集団を組織したいと考えていた。しかし時間がたつにつれて目立ったのはむしろ、馴れ合いで評価が甘くなることだった。常連以外の折々の参加者もいくぶん遠慮がちであり、どちらかといえば迎合に傾きがちであった。同僚評価の質をどう高めるかが問われるが、それ以前に授業者と評価者との間の緊張をどうしたら維持できるかが問題である。さらにマスコミは、蛮勇ともいえるべきこの物珍しい試みに対して、概して同情的ないし肯定的であり、これによって授業者は幾度か力を甦らせることができた。たとえば、読売新聞平成8年7月29日教育欄、9月2日編集手帳、朝日新聞京都版7月28日などの懇切で適切な記述などを参照されたい。

最後に自己評価について。授業者は、学生や同僚やマスコミの評価、ビデオ映像など関連情報の氾濫で、当初パニック状態に陥ったが、他方で「授業という世界は何と複雑で豊かなのだろう」という新鮮な驚きも感じた。しかし劇的高揚は短期間であっさり消え、以後ではごくまれになった。授業での体験の大半は、ただ自分自身の既存の認識・行為枠組を補強しただけのようにも思われる。自己評価では、自己への直面という苦しい仕事を回避する自己欺瞞のメカニズムをどう突破するかが課題である。自己評価の妥当性は、この経験が今後の自分の仕事のなかで実際にどう生かされるかによって、測られるべきだろう。

4) 相互形成のネットワーク

馴れ合いや自己欺瞞を突破する深い相互評価のネットワークがうまく組織できたなら、それは実質的には、教育者への相互形成のネットワークになるだろう。大学は高度な専門的自決性をもつ研究者・教師集団によって構成される場だから、FD（教授団の成長）は一般に、「相互」研修によるほかはない。このような相互研修ないし相互形成がどのくらい実現されたかについても、まだ十分には把握できていない。ただ、FDの観点から見て、今回の公開実験授業のような単独の孤立した試みに限界のあることはたしかである。授業者は後学期の途中で機会を得て、授業を観察してくれた同僚の一人（米谷淳助教授／神戸大学）のみごとな多人数授業を観察することができた。これはかなり衝撃的な体験であり、いつのまにか固定化しかかった自分の授業の見方に深刻な反省を強いられるきっかけとなった。

かりに大学教育における相互評価・相互形成の生産的な組織化をめざすなら、何とかして数多くの授業者どうしが緊密なネットワークを作らなければならない。この場合問題であるのは、数度の公開授業への参加呼びかけにもかかわらず反応がいたって鈍かったことである。FDを実現するためには、いわば「横への連帯の呼びかけ」を繰り返すほかない。にもかかわらず、呼びかけて連携のネットワークを創り出すことは至難の業である。この隘路を突破する方途が見つけ出されなければならない。

この相互形成のネットワークには、もちろん学生も加わる。高度一般教育としてのこの授業の目標は「教育する人間への形成」であるが、これは、人間形成論の伝達によってだけではなく、受講生の授業評価能力への形成的働きかけによっても達成できる。われわれは当初から、授業や検討会や懇談会や「何でも帳」などでの多種多様な評価とそれへのフィードバックを通して、関係者すべてが教育者として成長できるものと期待した。ところで大学での教育は、他のすべての学校教育と同様に、教師集団と学生集団が共同で構成する作品である。今回の授業では、

授業という作品作りによる相互形成として、授業を組織したいと考えたのである。この授業で多重な形成のネットワークがどれほど実現できたかの評価もまた、今後の検討に委ねられている。

5) 授業と理論構築の循環

この授業の講義内容は人間形成論であるが、その内容そのものが授業や検討会での観察者や受講生との対話によって、かなり豊かになった。人間形成論は日常言語による日常的な教育理解を土台とする特殊な分科であるから、授業をきっかけとする多種多様な対話によって学問内容そのものが充実する。この種の授業では、今日でもなおフンボルト的な学問共同体が成立可能なのである。しかし人間形成論への作用は、伝達した内容だけに限られていたわけではない。授業者が個人研究でめざす「教育学の人間形成論への再編成」は、「子どもを導く術」という語源に制約された在来の「教育学」(pedagogy)の狭隘な視野を、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論で補完し再編成しようとする理論的試みである。この授業は、緊密で多重な相互形成のネットワークを創り出した。だからこの授業そのものが、人間形成論の典型的な主題でありうる。人間形成論を主題とする授業そのものが、人間形成論の典型的な主題なのである。

通年にわたる授業において、授業者は一貫してある種の座りの悪さ——あえていえば「裏返しに手袋をはめたような」居心地の悪さ——を感じ続けていた。この感覚はどこからきたのだろうか。考えられるのは、この授業が授業のあり方そのものを不断に問う参観者や学生やマスコミや自分自身の視線の十字砲火を浴びつづけたことである。授業の内容ばかりか形式までが、そして語る内容ばかりか語る存在そのものが、錯綜した「問い詰める視線」に常時されされた。人間形成について語るものの人間形成の在り方そのものが、常に問い詰められた。いくぶん比喩的にいおう。これまで手袋について語りながら自分のはめた手袋についてはごく自然に忘れていたが、この授業では、自分の手袋とその触感が、無理やりに表からも裏からも間断なく問いただされた。強いられた意識化によって、手袋のはめ心地はひどく悪くなる。「裏返しに手袋をはめたような」居心地の悪さの由来である。大学人が人間形成論を構築し講義することとはおそらく、この居心地の悪さをあえて自分自身で引き受けることである。この自覚こそが、この授業の人間形成論構築への最大の貢献である。人間形成論の授業は、人間形成論にとって絶好のフィールドワークなのである。

4 今後の課題

今回の授業では、まだ多くの問題が残されたままである。以下では、今後の作業のためにこれらの問題を列挙しておこう。

1) 参観者の少なさの問題

この授業は一般教育科目に属しているが、受講生はかなり少なめであった。一般教育の類型をつくろうとするなら、むしろ関係者の多くが苦しんでいる多人数講義で試みる方が望ましいかもしれない。しかも受講生たちにはすでに指摘したように、学習意欲や能力の点で、ただちに普遍化のできない固有性がある。われわれの授業を今日の大学における一般教育の典型と見なしがたいことはたしかである。とはいえ、ここでえられた知見を一般的に——つまり演習や実験などの他の授業形式、あるいは学部教育や大学院教育を含む専門教育などに——適用することは、より一層困難である。何度呼びかけても参観者の少なかった理由の一つは、この授業のきわめて一般化困難な特殊性に求められるかもしれない。もっとも、今一度繰り返すなら、どんな授業もそれぞれに特殊な条件の下にあるのだから、授業についての議論は、無理やりに一般性を装われた授業についてではなく、授業の固有性を十分に踏まえて対話的になされるべきである。それ以外に適切な方途はないのである。

もちろん参観者の少なさの理由は、他にも求められる。大学教員の大半は、学生や院生などの教育に日常的に携わっている。にもかかわらず多くの場合、彼らは、所属機関の研究大学的色彩の濃淡とは無関係に、自分自身を教育者ではなく研究者であると自己規定している。大学教育への社会的関心は強まっているが、大学の内部では、日常的に教育問題に直面している一部の学校を除いて、教育への問題意識の盛り上がりは今一つである。それは教員の自己規定の偏りにも起因している。わけてもわれわれの大学は、強い研究大学的色彩をもっており、しかもこの

風潮が伝統的な自己規定（自由の学風）によって増幅されている。たしかに学部や個人の違いは歴然としてあり、教育改革にきわめて熱心な組織や個人も一部には存在するが、それはあくまで例外的である。参観者が少なかった今一つの理由は、強固に共有される研究者という自己規定にも求められる。

それでは今後、大学教員の研究者としての自己規定が動揺する見込みはあるのだろうか。そのきっかけはあきらかに存在する。一方で、若年人口の急速な減少という冬の時代を迎えて、熱心な経営的努力によって何とか入学する学生たちの勉学意欲は、不本意入学生に限らず大幅に低下する可能性がある。他方で、高度産業社会は大学に、国際化や科学技術・産業の高度化や高齢化社会などの新たな事態に対応する高度な教育を求める。低下する勉学意識と高度化する教育要求との落差を埋めるものとして期待されるのが、教育的努力である。この趨勢の下で、教員の自己規定は否応なしに研究者から教育者へとスライドせざるをえない。研究大学的色彩の濃厚な学校もまた、この趨勢と無縁であることはできない。たとえば、われわれの大学でも、高度な専門教育と学生の勉学意欲との間の乖離の拡大化傾向などに、教員たちの自己規定が動揺しかねないきっかけが認められるのである。こうして、教育者であるための連携の呼びかけは、今後じょじょに受けいれられるとも考えられる。しかし、いたずらにそれを待つわけにもいかない。参観者の少なさについては、次の公開講義では何らかの確実な手を打つべく試みなければならない。

2) 技術の問題

今回の公開授業でも、若干の技術的な改良は試みた。たとえば「何でも帳」は、今回の授業を構成する上で多くの有益な機能を果たした。まず、毎回コメントを書き込んで空欄がじょじょに埋められることが、おそらく学生たちに出席を促した。コメントへの授業者の応答的コメントや選ばれたコメントの印刷配付などは、学生の多くを授業へ主体的にコミットさせた。印刷配付されたコメントへ他の学生がさらに呼びかける仕方でコメントを書いたりして、学生どうしで、いわば「討議の共同体」といったものが生み出された。個々の学生のコメントを通読することによって、その学生の授業へのコミットの程度や意識変化が読み取れた。「何でも帳」のコメントを仲立ちにした授業者と学生、学生どうしのやり取りが、学生の側から授業者へ彼らの授業評価を伝達した。最後に、このコメントへ応答のコメントを書くことによって、学生評価のフィードバック機能は増幅された。こんな具合に「何でも帳」は数多くのすぐれた機能を果たしたのである。

しかし、この授業では、授業者自身が古典的な方式以外にあまり習熟していないために、この「何でも帳」の使用などほんの一部の例外を除けば、一斉教授や発問・応答といった伝統的な授業形式が愚直に守られた。ビデオやOHPやパソコンなどの機器を多彩に使い分けたり、一斉教授や小集団学習や個別学習などをタイミングよく使い分けたりして、受講生をうまく誘導し動機づけることはできなかった。これが公開授業の実験的性格をかなり制約し閉塞したのである。この授業は、技術的に見ればきわめて貧困なものでしかなかった。

技術的な貧しさは、検討会にもつきまとった。たとえば、すでに述べたように、ビデオ収録した映像を4分割画面で再生して、検討会で利用した。このための設備投資はきわめて高額であり、しかもセンターの施設がまだ不十分なためにビデオを固定することもできず、毎回あらためて設営しなおす手間も大変であった。4台ものカメラを用いしかもそのうちの1台は遠隔操作もできたが、それでもなお視野は限定されており、解像度にも制約があり、ランダムに記録される音声はきわめて聞き取りにくかった。ビデオの映像も音声もともに、授業者の体験はおろか、教室の後ろでの観察者の体験にすら、はるかに及ばない。ビデオを活用できた程度は準備のための苦労にはとても引き合わない。他にもっと適切な使い方があったかもしれないが、今回のような使用方法では、ビデオ撮影そのものにはあまり意義はない。たとえば、カメラを固定して授業者だけを収録し、授業者の個人的反省だけに用いるという、簡便で安価で日常的な用法こそが、むしろ適切かもしれない。しかしそれには4台ものカメラも遠隔操作も不要である。この点、さらに考察を深めたい。

検討会でたびたび話題となったことの一つは、大学での授業研究と大学以外の学校での授業研究との異同である。たとえばわれわれの検討会では、小中学校の研究授業の検討会とはあきらかに違って、発問や板書の仕方、授業展開の定石、机間巡視などの教師行動はほとんど議論されず、そもそもあまり話題にすらのぼらなかった。授業者はこれがひどく気になったので、それらが話題にならないことをたびたび話題にした。これらの技術主義的な議論を

けっして蔑ろにするべきではない。適切なタイミングで適切な技術を用いることのできない教師は、学生たちにも自分自身にも無意味で無駄な苦勞を強いることになりがちである。有用な技術の豊富なストックを共有する教師集団こそが、学校という特異な組織のもっとも有能な担い手である。教育技術のストックは、大学にも未発掘のまま多く埋蔵されているだろうが、今日のところではむしろ初等教育・中等教育の諸学校に多く認められるだろう。その意味で、たとえば公開授業にこれらの諸学校の教師に参加していただくことにははかりしれない価値があるだろう。次回以後は、このような企画も試みてみたい。

しかし、大学の授業に特殊性があることもたしかである。たとえば大学の授業は、年齢相応の自律的な能力をもつ学生集団と高度な専門性に由来する教育内容の排他的な自己決定性をもつ教師集団とによって構成される。これはたしかにさしあたっては相対的な差でしかないが、日常的な教育実践のありかたを構造的に規定している条件でもあるから、やはり教育能力の開発は、まずは大学人どうしの連携によるべきであろう。大学教育における技術のストックとその共有化が求められるべきなのである。これは、われわれのセンターの大きな業務である。

3) 一般教育の問題

われわれは今日、単純な文字文化から複雑な高度情報化社会への急角度な変化の時代に生きており、しかも人間存在の普遍的な知力なるものへの素朴な啓蒙主義的信仰がほとんど解体した廃墟で、教育実践を展開しなければならない。この全面的構造的な解体の表層には、70年代まで時代の思想をリードしてきた巨大媒体の権威喪失があり、中層には、規範的社会目標（民主主義／社会主義／自由主義）の凝集力の低下があり、深層には、産業主義と癒着した人間中心主義／開発主義への強い不信がある。この解体の全体構造は徹底的な価値の相対化状況をもたらしている。それでは、一般教育はその存在意義を失ったといえるのだろうか。あきらかにそうではない。人間存在への信仰が崩壊した状況においてこそ、人間存在への信頼を回復し、新たに再建する一般教育が求められる。つまり、われわれは、一般教育を解体させる諸力の強い影響下でなお一般教育を展開することを求められているのである。

ところで、いくぶん皮肉ではあるが、日本の大学教育の大半は、たんに文科系のみか工学部なども含めて大半の理科系も職業との十分な専門的結合をもたず、したがって一般教育機関という色彩を免れることができない。高度大衆教育システムが成立し、大学が大衆化の洗礼を浴びるにつれて、この傾向はより一層増幅され、大学の一般教養教育化は、歯止めなく進みつつある。このようにあまり職業専門教育の色合いをもたなかった大学は、若年人口の減少という経営危機の冬の時代を迎えて、これまでのように一般教育的色彩を残したままレジャーランド化するか、あるいは大学院教育を主体として高度化専門化の道を歩むのか、それとも職業直結の専門学校化へ進むのかの岐路に立たされている。求められる一般教育は、このレジャーランド化、高度化専門化、専門学校化の三つの風潮に拮抗する形で構想され実践されるべきである。

われわれの大学では、強い社会的文化的要請に応える仕方で教育の高度化・専門化が急速に推進されており、ともすれば行き過ぎになりがちなのこの流れとバランスをとるために、高度一般教育が求められている。高度な専門教育と高度一般教育との連携によって——ウェーバーの周知の用語をいくぶん恣意的に援用するなら——「ハートのある専門人」を形成することこそがめざされているのである。

しかし、専門化への強い趨勢のもとで、一般教育はあいかわらず敬遠され疎略に扱われている。学生の側には一般教育への抵抗感が最初からあるはずはなく、授業者の短い経験からしても、きちんとした応対をすれば、彼らを一般教育に導入しコミットさせることは不可能ではない。先にも述べたようにこの授業では「高度一般教育」の一つのモデルをつくることをめざしたが、それは、授業を通して学生たちに教育学の人間形成論への再編成を追体験させて、彼らの「教育」についての前反省的な認識枠組・実践枠組へ働きかけ、それによって彼らの「教える存在としての人間」への自己形成を助成しようとする仕事である。われわれの授業を高度一般教育の達成という観点から評価する作業はまだ残されたままであるが、それは、今日の大学を考える上でのもっともヴァイタルな問題と繋がっているのである。

4) 授業の研究と実践のシステム化の問題

この研究授業では、授業の構成要件のうち、これまで実践者自身にあまり良く見えなかった多くの要件が、かな

り鮮明に見えてきた。「何でも帳」などを手掛かりにして学生とのやり取りを繰り返したり、ビデオを見たり、検討会で議論の俎上に載せられたりして、これまでは死角にあった部分が、かなり見えてきたのである。公開授業が終了した今の時点で振り返ってみると、授業とは、参加する人々のすべてがそれぞれの内面にまで食い入る仕方で織り成している、不断の多種多様な意思疎通の過程であることが良く分かる。

うまくいった授業とは、錯綜した意思疎通の諸過程の多くの部分が、授業の構成にうまく生かされている場合である。公開授業では、観察者たちが加わることによって、この意思疎通諸過程が、より一層複合化されることになった。この複合化された諸過程が十分に生かされれば、実践に向けて協同する人々のネットワークができあがる。すでに繰り返し述べたように、これは十分には達成されなかった。

公開授業で展開されたさまざまな意思疎通過程の多くは、実践者のネットワークをつくる契機として生かされないうまに、むなしく消えていった。ところで、大学授業の実践と研究のためのネットワークづくりは、まさに授業システム開発をめざすわれわれのセンターの中心的な業務である。このネットワーク構築のためには、その場で展開されている意思疎通の諸過程を十分に生かすと同時に、意思疎通への参加者の質と量を向上させるべく絶え間なく努めなければならない。このような連携がいかに困難であるかについては、これまでも繰り返し指摘した。授業の実践と研究のネットワークづくりは、これまでに述べてきた「残された課題」のすべてを包み込む、もっとも上位の課題である。

5 資料の紹介と授業の全体構造

以下の資料は、3つの部分に分かれる。次の2章では、この授業のシラバス、実施概要、「何でも帳」の書式を掲載する。3章では、公開授業19回分の授業案と検討会要旨を中心に、授業の全体的な流れの理解できる資料を掲載する。ここには、前後3回実施した学生授業評価調査のうち、前2回分（6月3日、11月11日）の集計結果も挿入されている。3回目の実施分は、未集計で掲載できなかった。4章では、受講生のプロフィールと「何でも帳」における学生のコメントのいくつかの実例を掲載する。

シラバス／当初計画と実施概要とを比較してみると、予定された授業回数がきちんとこなされてはおらず、わけでも予告した内容のうち青年論などが講義されていないことが分かる。「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を主題とするこのきわめて包括的な人間形成論の講義では、関連するすべての領域をカバーして講義することはおよそ不可能である。

この講義では、たとえどんな主題を取り上げても（講義で用いた比喻を用いれば、まるで「金太郎飴」のように）人間形成の基本構造を示す同じ図柄が、繰り返し現れる。たとえば、本授業のホスピタリズム論や児童虐待論で見たように、子どもの「独り立ち」（ひとりだち）への冒険は、まわりの人々との相互信頼によって支えられる。そして子どもの冒険による自律への成熟は、支えてくれる人々自身の支えることによる「生み出す力」（エリクソンのいう“generativity”）への成熟と噛み合って、相互形成の連関をつくりだす。同じように、死にゆく人々の「一人立ち」（ひとりだち）の冒険もまた、まわりの人々との相互信頼によって支えられる。そして死にゆく人の冒険による死の受容への成熟もまた、支える人々の支えることによる「生み出す力」への成熟と噛み合って、相互形成の連関をつくりだすのである。

まるで怠惰を自己正当化するようできさか忸怩たるものがあるが、この講義では、人間形成の基本構造を示す図柄を正確に伝達することを主眼に置いたので、全体が消化できたかどうかはいわば二義的な問題でしかない。ただし、受講生の大半が青年期に属していたことからすれば、青年期を扱わなかったことの授業構成上での戦略的得失が、冷静に測られるべきであろう。

授業案は、毎週かならず書くという重苦しい負担感から、じょじょにこの資料にあるようなきわめて簡便な形式に落ち着いた。ある時授業者は、小学校の現場にいたかつての教え子におずおずとこのあまりにも単純な授業案を見せたが、彼が思わず苦笑したので、少し居心地の悪い思いをした。一般的にいつて授業案なるものは、いずれ受講生とのやりとりなどのアドリブを生かして、創造的に崩されざるをえない。しかしこの即興的・破壊的な創造の意義をただしく把握するためにも、授業案は、もっともっと詳細に書かれるべきであったかもしれない。今一度繰り返していえば、毎週書くという負担との兼ね合いが問題ではあるが。

授業後の検討会での議論を逐語的に記録することは、作業量の膨大さからして、およそできなかった。ここに掲載したのは、センターのスタッフの継続的な労苦の貴重な所産ではあるが、それにしてもあくまで議論全体の大雑把な要約でしかない。したがって、個々の発言よりも、むしろ議論の雰囲気全体をぼんやりと受け取っていただきたい。全体を通観した場合、検討会での議論が主題を次々に引き継いで一連の文脈を形成していることに、着目することができる。しかし同時に、議論の緊張を欠いた迎合性や表面性や場当たり性などに着目することもできるだろう。われわれの内部でも検討会の評価は、まだまだ十分には定まってははいない。資料を読まれた方に、関連する討議の輪に加わっていただければ幸いである。

総計20回の授業を通観すると、内容や形式が漸次変化していることが分かる。しかしこの変化を立ち入って見てみると、全体の流れは、幾つかの突発的な出来事をきっかけにして、〔遭遇／探索／確立〕の三期に分かれているものと思われる。しかも各時期それぞれを子細に見ると、これもまた〔遭遇／探索／確立〕の三期に分けられる。さらにいえば、個々の授業を取り上げても、それらはすべてこの三期に分けられるだろう。たとえば、授業者自身にもまわりの人々にもうまく完結しなかったように受け取られる授業は、おそらくこの三つの時期を十分に経過できていないのである。一般的に言って、授業は、降って湧いたようななんらかの急角度な変化への否応なしの適応という〔危機〕をきっかけとする試行と探索の努力によって、〔遭遇／探索／確立〕を循環的に繰り返しながら、いわば螺旋状に築き上げられる。このらせん状の循環運動は、もっとも小さな個々の授業場面でも、一年を通しての授業展開においても見られるものと考えてよい。以下に、この時期区分を公開授業へ適用する一つの考え方を示しておこう。数字は公開授業の回数であり、1は第1回を示す。

I期 遭遇期〔遭遇期（1、2）— 探索期（3、4、5）— 確立期（6、7、8）〕

II期 探索期〔遭遇期（9、10、11）— 探索期（12、13）— 確立期（14、15、16）〕

III期 確立期〔遭遇期（17）— 探索期（18）— 確立期（19、20）〕

授業の流れを三つの時期でとらえる考え方は、伝統的な授業理論に対応するが、のみならず、たとえばエリクソンやレヴィンソンなどの「人間のライフサイクル」のとらえ方にも対応している。授業の流れにせよ人生の流れにせよ、いずれの場合にも、危機をきっかけとする探索が「螺旋状に上昇した確立」をもたらしているかどうかが問われる。危機と探索と確立が、ただ同一平面上の循環の無益な繰り返しでしかない場合も、十分にありうるからである。すでにのべたように、学生や参観者の評価は、授業者との情性的な馴れ合いに堕しがちであり、授業者自身の自己評価もまた、一時の高揚した自覚が自己欺瞞のメカニズムによってたやすく頹落しがちなのである。

もちろん、情性的に繰り返される営為がすべて無意味であるわけではない。教師の営為は、柳田国男の言葉によれば「渡し守」のそれであり、シジフォスの繰り返しこそがむしろ、教師の仕事のもっとも本質的で大切な部分である。一時的高揚はたやすく日常性のうちに埋没しがちであるが、このように日常性に食い入ることのできない高揚などには、およそどんな存在意義もない。公開や実験がどんな新たな日常性の構成にも結びつかないとすれば、それはまったく無意味な営為である。大切なのは、高揚した非日常的なお祭りのほうではなく、面白みもなく繰り返される日常性のほうである。上で述べた「螺旋状に上昇した確立」とは、日常性の再構成を意味する。この授業に見られる遭遇—探索—確立の循環の質が、とくに日常性への構成的作用という観点から、問われるのである。

4章でとりあげる受講生のプロフィールについては、これまでにすでに何度か説明を加えた。少数ではあるが多くの学部にわたり、さまざまな学年を含む、しかも揃って反応の機敏な学生たちである。彼らの反応の質と授業者による応答の質は、「何でも帳」の記述などを一読されれば歴然としている。受講生のコメントへの授業者のコメントの質はあまり高くはなく、むしろ受講生の発想の中心から外れたりしている。しかし、ここに掲載したコメントの抜粋は、授業構成のきっかけとして実際に用いられた。あとから評価が加えられるべきであるのは、授業者のコメントの質であるよりも、むしろこの抜粋の授業構成における用い方である。

以下の大部な資料が、これを読まれる方々が大学授業をめぐる広範な討論の輪に加わえられるきっかけになれば、幸いである。

2 章

シラバス／実施概要／「何でも帳」

1 平成8年度「ライフサイクルと教育」授業計画（シラバス）

学部等	高等教育教授システム開発センター	授業科目の区分	全学共通科目A群
授業科目名	ライフサイクルと教育	担当教官名	田 中 毎 実
対象学生	全学の1年次から4年次まで	学期及び曜時限	通年（月曜四時限）
単位、必修・選択の別及び教室名	4単位 選択	教室名	141（2回目以降は楽友会館2階講演室で）
授業のキーワード	発達	ライフサイクル	相互形成 システム
授業の目標及び期待される学習効果	<p>これまでの「教育学」(pedagogy)の仕事の範囲は、その「子どもを導く術」という語源的な意味によって大きく制約されてきた。今日ではこの教育学の狭い自己理解の仕方は、複雑で巨大な教育諸現象の理解を妨げている。本講義では、このようなこれまでの教育学に原理的な反省を加え、これを、「人間のライフサイクルの全体と異世代間の相互形成」を主題とする「人間形成論」に再構築する作業について、考えていきたい。この教育学の人間形成論への再構築は、今日の具体的で切実な教育現実によって求められており、しかもすでに完了しているのではなくて、いままさに進行中である。したがって、学生諸君もこれらの問題を、抽象的な議論としてではなく、自分たちの身に即した問題として、しかもただ教え込まれるのではなく、理論の生成過程に主体的に参加する仕方、考えることができるだろう。このようにして学生諸君は、本講義を通して、教育学のもっとも先端的な学問論的な議論に参加しつつ「人間」とその形成・生成について深く考えるという意味で、「高度一般教育」の一つのタイプに出会うことができるのではないか、と考えている。</p>		
授 業 の 概 要	<p>講義では、ホスピタリズムや児童虐待の事例、そして、「青年」や「老いと死」や「教えること」などを具体的手掛かりにして、人間形成論の学問論的な議論に徐々に参加する。</p> <p>第1回 ライフサイクルと相互形成 ― 授業の全体像について ―</p> <p>第2回 今日の教育状況とその理論 ― 資料の読解(1) ―</p> <p>第3回 今日の教育状況とその理論 ― 資料の読解(2) ―</p> <p>第4回 ホスピタリズムの人間形成論(1) ― 事例の概観 ―</p> <p>第5回 ホスピタリズムの人間形成論(2) ― 学校複合体と施設措置 ―</p> <p>第6回 ホスピタリズムの人間形成論(3) ― ホスピタリズムの人間存在論 ―</p> <p>第7回 ホスピタリズムの人間形成論(4) ― ホスピタリズムの人間形成論的意味 ―</p> <p>第8回 児童虐待の人間形成論(1) ― 現況と事例の概観 ―</p> <p>第9回 児童虐待の人間形成論(2) ― 児童虐待と相互性 ―</p> <p>第10回 児童虐待の人間形成論(3) ― 児童虐待の人間形成論 ―</p> <p>第11回 青年の人間形成論(1) ― 青年と家庭・地域・学校 ―</p> <p>第12回 青年の人間形成論(2) ― 自閉と漂流 ―</p> <p>第13回 青年の人間形成論(3) ― 青年論の現在 ―</p> <p>第14回 「老いと死」の人間形成論(1) ― 老いと死の現状 ―</p> <p>第15回 「老いと死」の人間形成論(2) ― 受容と相互形成 ―</p> <p>第16回 「老いと死」の人間形成論(3) ― 「老いと死」の人間形成論 ―</p> <p>第17回 「教えること」の人間形成論(1) ― 教えることの人間学的意味 ―</p> <p>第18回 「教えること」の人間形成論(2) ― 親と教師 ―</p> <p>第19回 「教えること」の人間形成論(3) ― 教えることと歴史 ―</p> <p>第20回 「教えること」の人間形成論(4) ― 教えることとライフサイクル ―</p> <p>第21回 人間形成論のために(1) ― ライフサイクル論の概観 ―</p> <p>第22回 人間形成論のために(2) ― 相互形成論の構築 ―</p> <p>第23回 人間形成論のために(3) ― 人間形成論の構築と展開 ―</p> <p>第24回 大学の教育とこの授業</p>		

授業内容のレベルと履修資格	いずれも特に問わない
テキスト、教材、参考書	テキストは用いない。そのつどに、関連資料を配付する。
授業の形式、視聴覚機器の活用	講義。毎回、授業のおわりに小レポートの提出を求める。
成績評価の方法	小レポートなどを総合して評価する。
メ ッ セ ー ジ	<p>この授業は、京都大学高等教育教授システム開発センターの提供する授業ですから、実験的な性格をもっています。たとえばこの授業では、講義者と受講生の双方向的なやりとりを重視し、それによって授業の内容や構成を繰り返し組み立てなおしていきます。したがって、このシラバスそのものもまた、講義者と受講生諸君との融通のきかない「契約」といったものではなく、むしろ授業を作っていく共同の作業のための「足掛かり」であるにすぎません。</p> <p>このような授業を行うのには、人数がおのずから制限されてきます。おおむね80名までで、受講生を制限したいと考えています。さらに、これは外部に開かれた公開実験授業ですから、毎回、若干の参観者がありますし、常時数台のビデオで撮影しています。最後に、この授業について公式の報告書を提出することになっていますが、その報告書の内容として、一部、受講生諸君の小レポートの文章などを匿名で引用することがあります。この報告書の内容について受講生は当然のことながら「知る権利」をもっていますから、報告書の発行される予定である平成9年度5月以降に、講義者に問い合わせてください。</p> <p>受講にあたっては、以上の諸点をあらかじめ了承してください。</p>

2 当初計画

授 業 展 開	授 業 内 容
第1回 4月15日 副題；ライフサイクルと相互形成	講義全体の意図と計画について、配付するシラバスにもとづいて説明する。その際、「教育」と「教育学」の意味と語源をたどり、これまでの教育学の自己理解が狭すぎることを示し、新たに「人間形成論」を展開する必要があることも説明する。なお、毎回各人に小レポートを書いてもらうために、その形式などについても説明する。
第2回 4月22日 副題；今日の教育状況とその理論(1)	受講生には、講義に関連する今日の教育状況を説明する諸統計を配付する。これらを通して、これ以後の講義でわれわれが「ライフサイクル」と「異世代間の相互形成」を考えるにあたっての、現実的な諸前提についてひとあたり考察しておく。この二回のセッションの最後に、ホスピタリズムに関連するM事例の資料を配付する。
第3回 5月13日 副題；今日の教育状況とその理論(2)	
第4回 5月20日 副題；ホスピタリズム論(1)	先に配付したM事例を概観し、この事例のもつ意義について、以後のわれわれの考察にとって必要な限り多くの論点を提起しておく。
第5回 5月27日 副題；ホスピタリズム論(2)	事例に現れた関連施設の協働体制のありかたから出発して、今日の巨大な学校複合体の機能と機能障害について議論し、これらの社会現象の根底に、「システム」と「相互性」という社会的連帯の二つの形式のあいだで適切なバランスをとるという困難な問題のあることを指摘する。
第6回 6月3日 副題；ホスピタリズム論(3)	ホスピタリズム論の系譜をたどり、あわせてこれと「被包性」や「基本的信頼」などを主題とする原理的な議論との関連を検討する。さらに、この人間学的考察と学校複合体に関する社会学的検討とのクロス・オーバーを試みる。
第7回 6月10日 副題；ホスピタリズム論(4)	以上の考察をまとめて、ホスピタリズムの人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の児童虐待に関する関連事例の資料を配付する。
第8回 6月17日 副題；児童虐待論(1)	先に配付した虐待事例を概観し、以後のわれわれの考察にとってこの事例のもつ意義について、可能な限り多くの論点を指摘する。
第9回 6月24日 副題；児童虐待論(2)	児童虐待事例を「ラベリング論」と「犠牲の羊」戦略から説明し、これによって、家族の連帯形式が「解体」、「凝固」、「生成」であることを指摘する。そして、家族ライフサイクルの変化に沿った家族生成過程における相互形成のあり方について、可能な限りひろく議論する。
第10回 7月1日 副題；児童虐待論(3)	以上の考察をまとめて、児童虐待の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の青年論に関する関連資料を配付する。
第11回 7月8日 副題；青年論(1)	配付資料に基づいて、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について考察する。
第12回 7月15日 副題；青年論(2)	今日の青年の自己形成のあり方を、その心身の特殊なあり方——「自閉」と「漂流」——から、検討し、新たな青年論を展開する必要性について論ずる。
第13回 10月7日 副題；青年論(3)	以上の考察をまとめて、青年の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の「老いと死」論に関する関連資料を配付する。

授 業 展 開	授 業 内 容
第14回 10月14日 副題；「老いと死」論(1)	配付資料、さらには関連する調査の結果などに基づいて、今日の「老いと死」をめぐる状況を概観し、老いと死の受容が困難となっている現状を説明し、この「受容」こそが老いかつ死につつある人々の課題であることを論ずる。
第15回 10月21日 副題；「老いと死」論(2)	「老いと死の受容」を可能にする成熟に向けての自己形成と相互形成について、キューブラー・ロスなどの理論や関連するライフサイクル論などの諸理論を参照しながら、まとめて考察する。
第16回 10月28日 副題；「老いと死」論(3)	以上の考察をまとめて、「老いと死」の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の「教えること」論に関する関連資料として、講義者の教員養成論の一部を配付する。
第17回 11月11日 副題；「教えること」論 (1)	配付資料によって、「教員養成」をめぐる基本的な理論的構図を明らかにし、この議論を一般化することによって「教えること」の人間存在論的意味について概論的な説明をする。
第18回 11月18日 副題；「教えること」論 (2)	上述の説明を、「教えること」を課題づけられている今一つの人間存在のあり方としての「親」にまで拡張し、教える立場に立つことの人間存在論的な意味について具体的に議論する。
第19回 11月25日 副題；「教えること」論 (3)	親と教師を包括的な家庭論・学校論の文脈に位置づけ、今日の「教えること」の意味を、マクロレベルで歴史的、社会文化的に把握することを試みる。つまり、中世的な共同体の解体後の個人化され国家化された仕方でも成立した「教育」を今日あらためて「相互形成」として再規定することの意味を、文明史的に考える。
第20回 12月2日 副題；「教えること」論 (4)	「教えること」の人間形成論的意味を、在来のライフサイクル論における中年論の枠内で、中間的に考察する。その際、「ジェネラティヴィティ」と「中年期危機」に焦点を置いて、「教えること」の意味を中年期の自己形成と相互形成の連関からとらえる。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。
第21回 12月9日 副題；人間形成論(1)	これまでの講義で論じてきた「ライフサイクル」に関する議論を、ここで総括的に検討する。ライフサイクル論の歴史的な系譜と理論の諸類型を概観し、この論の現代という特殊な時代に制約された在り方について考え、適切なライフサイクル論の輪郭を描く。
第22回 12月16日 副題；人間形成論(2)	これまでの講義で論じてきた「異世代間相互形成」を、ここで総括的に検討する。その際、すでに論じた「相互性」と「システム」の対立、そして「生成」、「凝固」、「解体」という社会的連帯形式などとの連関から、考察をすすめる。なお、冬休み後に提出する最終的なレポートについて、その形式を説明する。
第23回 1月13日 副題；人間形成論(3)	レポートを回収する。本講義をまとめる仕方で人間形成論のアウトラインとその意義について考察する。その際、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論を内容とする「人間形成論」が、これまで不十分にしか構築されてこなかった「教育学」を再構築するものであることを、あきらかにする。
第24回 1月20日 副題；大学授業論	本講義を振り返りながら、その内容と形式の両面から、大学における高度一般教育の一端としての本講義の意義と問題点を学生諸君とともに総括的に検討する。その際、先に回収したレポートを手掛かりにして、議論を展開する。

3 平成8年度講義「ライフサイクルと教育」

— 講義経過 —

前期

4月15日

公開授業に入る前に、そのオリエンテーションを行った。「シラバス」と「当面の講義経過」を配付し、講義の内容と形式を説明した。

授業の形式については、これが若干の参観者がありビデオ撮影を行う研究授業であること。この成果についての刊行物は、受講生に公開することなどを説明した。

講義内容については、教育学を人間形成論へと再編成する必要がある、この再編成のため講義者が共同研究の一環として現在行っている作業に受講生を誘いたいことを説明した。まず、「教育」と「教育学」の語義を、その欧州語の起源にまで遡って説明した。「教育」については、「子どもの可能性を引き出す」という語源からする通俗的なロマン主義的な解釈が成立しえないこと、さらに、「教育学」の語源については、その複合語としての「子どもを導く術」という語義が、これまでの教育学の自己理解をひどく狭めてきたことを指摘した。今日の我が国の関連する統計資料から、1978年以後巨大な学校複合体が成立し、80年代になってこの複合体のあらゆる部分で機能障害が目立って来るにつれて、教育の課題も「量的な拡大」から「質的な改善」へと鋭角的に変化したことを、指摘した。このような教育現実に対応するべき教育学は、「子どもを導く術」という自己理解の狭さを脱して、「ライフサイクル」の全体と「教育することによる教育する者自身の成熟」を含む「異世代間の形成の相互性」を主題とする「人間形成論」へと再編されなければならない。これが講義の主題である。

4月22日 — 公開授業開始

講義 — 今日の教育状況とその理論(1)

「関連資料」および「何でも帳」を配付し、その回収と返却の方式について説明し、これが講義の双方向性を保持するための手段であることを説明した。

前回の講義内容を「教育」・「教育学」・「人間形成論」の連関に焦点づけて、より詳細な説明をつけて繰り返し、とくにその際、「子どもの無限の可能性」という発想の近代啓蒙主義的起源とその今日における努力万能主義的に変形された抑圧的な意義について議論した。さらに、配付した統計資料に基づいて、実質所得の向上、選択的消費の増加、第三次産業の優位と経済のサービス化、出産・教育・病・老い・死などの家庭外委託と人為的操作化などを取り上げ、各人の一生涯をかけた意味模索や価値模索が問題となる今日においてこそ「教育学の人間形成論への再構築」が必要であることを述べた。「何でも帳」に記入させ、回収した。

検討会 — 学生との双方向的なやりとりと「何でも帳」の利用について。シラバスの作り方。学生の先入観とそれへの働きかけ。授業の完結性。ミニマム・エッセンシャルズをどう考えるか。実験授業の学生への影響。

5月13日

講義 — 今日の教育状況とその理論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「子どもの無限の可能性」や「教育の目的」などに関する記述を取り上げて、これについて議論した。

前回に引き続き、配付した統計資料に基づいて、多産多死から少産少死への変化、女性のライフサイクルの変化、私生活主義と激烈な業績競争、進学競争の激化と脱落の普遍化などの問題を取り上げ、人間形成論構築の不可避性について論じた。

検討会 — 観察記録による、60分あまりでの学生の忍耐力の限界について。ビデオ撮影の技術的改良点。講義の完結性と継続性。学生への発問と学生の応答。「何でも帳」の記述者に直接指名することの是非。「何でも帳」のスペースの大きさ。記述内容の質的な差と理系・文系学生。きわめて私的な記述への対応の仕方。

5月20日

講義 — ホスピタリズムの人間形成論(1)

前回の「何でも帳」の記述のうちから「趣味にあった暮らし指向と業績競争指向」、日本的集団主義、「らしさ」の解体などの主題を取り上げ、これについて議論した。

配付した統計資料の残った部分（進学競争の激化と脱落の普遍化、巨大な学校複合体の成立とその機能障害）を取り上げ、典型的なホスピタリズム事例である「Mの施設漂流」が、今日の我が国における家庭と学校と施設との複合的な連関を示し、学校複合体の今日的な在り方を示していることを指摘した。さらに、M事例をめぐる講義者和其他の関係者たちとの議論を紹介して、「理論と実践との関連」について一般的に議論した。

検討会 — 「何でも帳」を利用した講義の学生側の受けとり方。講義の規模、とくに大人数講義との差異。「何でも帳」の記述の利用方法。資料の読ませ方。

5月27日

講義 — ホスピタリズムの人間形成論(2)

「何でも帳」がこの講義にとってもつ意味について、これが「講義という形式を取りながらなお学生との双方向性を確保するためのほとんど唯一の考えられる方策である」ことを、今一度説明した。前回の「何でも帳」の記述のうちから、受験と大学での居場所、役割行動と相互性、実践と理論の関連などの主題を取り上げ、これについて議論した。

M事例のうち、児童相談所の一時保護の際の態度の変化（ケロッとした変わり身のはやきなど）に焦点を当てて、資料を読んだ。箱庭療法の実施の仕方の問題について議論した。

検討会 — 暑さと声の通りにくさと資料の淡々とした読み合わせという悪条件が学生の講義へのコミットに与えた悪影響。理系学生と文系学生のコミットの差異。「何でも帳」が学生どうしでのコミュニケーションの場になりつつあること。個人的な体験を記して講義への不適応感を表現したと考えられる法学部学生への応答の仕方。最後の点については、かなり詳細な議論があった。

<p>6月3日 講義——ホスピタリズムの人間形成論(3)</p> <p>前回の「何でも帳」の記述のうちから、受験と大学での居場所、役割行動と相互性、実践と理論の関連などの主題を取り上げ、これについて議論した。さらに、M事例のうち、児童相談所の一時保護の際の「身体」や「言語」の在り方に焦点を当てて、資料を読んだ。</p> <p>「何でも帳」に記述するとともに、学生の授業評価フォームに記入を求めた。</p> <p>受講生の意見聴取——通常の検討会に代えて今回は、参観者と学生との意見交換を行った。論点は以下のとおり。学生のこの講義を含む履修の状況。講義室と講義形式との不適合。授業の際の講義者と学生との意見交換の在り方。高校の授業と大学の授業との異同。学生の実験授業の受けとめ方など。</p>
<p>6月10日 講義——ホスピタリズムの人間形成論(4)</p> <p>前回の「何でも帳」の記述のうちから、叱ること、適応性、教育活動における賭の要素と連携、カウンセリング・マインドと教師、「もの／からだ」の「こころ」からの分離などの論点を取り上げ、これについて、学生を指名して討論を行った。この講義時間はこの議論だけで終わった。</p> <p>検討会——シラバスと実際の授業との食い違い。登録学生数(31名)が現在の出席学生数(19名)に落ちついていること。今日の社会と「からだ」／「におい」。実験授業に適合的な講義室の在り方。</p>
<p>6月17日 講義——ホスピタリズムの人間形成論2</p> <p>前回の「何でも帳」の記述のうちから、教師と感情、「大人になりたくない」ということ、M事例の病理性と「傷つきやすさ」などを取り上げ、これについて議論した。</p> <p>先週配付した資料にもとづいて、「ホスピタリズム」の概念内容とその歴史的展開を説明し、M事例がホスピタリズムの典型例であることを示した。</p> <p>検討会——二種類の頼杖。エリクソンの青年期論の講義への反応が良かったことと学生のコミット。専門教育の場合とは異なる「教養教育への学生の構え」。大学教育における教育内容と教授法技術。</p>
<p>6月24日 講義——ホスピタリズムの人間形成論2</p> <p>前回の「何でも帳」の記述を利用して、「大人になること」、「基本的信頼」などについて、補足的な説明を加えた。</p> <p>エリクソンの異世代間の相互性論を解説し、さらに、家族の生成について理解させるために、中井久雄の「サザエさん」論を取り上げ、成員の発達危機が他の成員の発達期危機と連動していることを説明した。「ホスピタリズム」が歴史的社会的に近代教育の理論化と制度化にとって不可欠の契機であることを示し、さらに基本的信頼や被包感や相互形成の角度からその人間形成論的意義についても説明した。</p> <p>検討会——コミットしていない理系学生のコメントについて。この授業での60分という学生の緊張持続可能時間と90分という授業時間の規定について。授業に関する学生の予習・復習の可能性について。履修選択の問題。資料の難易度について。</p>
<p>7月1日 講義——公開授業の中間的総括</p> <p>前回の「何でも帳」の記述のうちから、「学生の記述の仕方」、「良さ」、「危機と回避」などについての記述を手掛かりにして、この講義の中間的総括を図るとともに、学生の記述についての講義者の評価を一般的に伝えたい。</p> <p>次いで、この講義についての朝日新聞の記事を読むことによって、研究授業の舞台裏と検討会の在り方を伝えた。さらに、「高度一般教育」における授業者の構え——理論をその人間的な意義に向けて還元し、理論の生成過程の初源に立ち戻る研究者の構え——と受講者の構え——理論を媒介として自己生成に向かう構え——の「相互性」について議論し、したがって「学生の授業参加という点にこそ、大学の授業と授業研究の理念がある」ことを伝えた。</p> <p>最後に、受講生に感想や意見を求めた。感想は、研究授業の成果、資料の身近さ、学生の発言の在り方、「何でも帳」、広く浅い授業内容について、ビデオカメラと参観者についてなどであった。</p> <p>検討会——「高度一般教育」概念の理解しがたさ。相互性と「先生も学ぶ授業」。独創性を養う授業について。</p>

後期

<p>10月7日 講義——児童虐待の人間形成論(1)</p> <p>前回の「何でも帳」の記述のうちから、「教育と相互性」、「システムとシステム化」という中心テーマに関連する記述を取り上げ、これを用いて講義の議論への再導入を試みた。さらに、この「何でも帳」のレジュメと対応させて作製して配付した「授業の中間的な見取り図」——A) 授業の形式について、B) 授業の内容について(教育の現状と課題、学問論的な意味、システムと相互性、システムと相互性のバランス)——を用いて、講義への再動機づけを試みた。</p> <p>検討会——長期休暇後の授業再開の手だて。居眠りについて。教育学の常識と学生の前理解。ビデオと授業参観。休暇中の宿題について。「何でも帳」から学生の授業へのコミットメントがどの程度把握できるか。</p>
--

10月14日

講義 — 児童虐待の人間形成論(2)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「役割の二重性」、「システムとシステム化」という中心テーマについて論じた記述を取り上げた。さらに、児童虐待事例の資料を概観し、配付資料「児童虐待事例についての討議資料」(虐待はどんなされたか、虐待はなぜ引き起こされたか、虐待は将来何を引き起こすか、虐待の反省)を用いて、若干の議論を試みた。

検討会 — 配付資料の適切な量について。事前に配付した資料を学生が読んでいるか否か。児童虐待の特殊な事例とこれについての一般的予備知識を教授することの必要性。「何でも帳」に見ることのできる受講生の能力の高さについて。理系と文系の学生。私的な体験について書いた学生への対応。学生の指名の仕方について。授業計画と実施状態との齟齬。

10月21日

講義 — 児童虐待の人間形成論(3)

前回の「何でも帳」の記述のうちから、「親の側の問題」、「子の側の問題」、「まわりの問題」などの記述を取り上げ、これらについて学生との討論を行った。

検討会 — 「何でも帳」の学生のコメントの諸類型と授業の構成内容との見事な対応について。学生のコメントの質の高さは教育の成果か。愛と憎しみの多様な類型と虐待との関連。愛と受容。術語の板書について。「何でも帳」の記入欄の大きさと受講学生数との関連について。受講生の能力の高さについて。講義中の笑いについて。参観者の少なさ。公開授業の特殊性と一般的な適応性。大学以外の学校での研究授業と大学での研究授業の異同について、とくにこの検討会での技術的な問題意識の欠如について。教育支援機器について。学生の名前を呼ぶことについて。

10月28日

講義 — 老いと死の人間形成論(1)

前回の「何でも帳」の記述を利用して、「反復強迫とその突破」、「公と私」、「システムの開放性と閉鎖性」、「境界」などの問題について検討を加え、次いで、「愛憎の両価性と二重拘束」、「理想像と信頼」、「生成と凝固」などについて説明し、最後に「両親のケアと成熟」に焦点づけて「児童虐待の人間形成論」の総括を行った。最後に、次回以後の「老いと死の人間形成論」への導入を試みた。

検討会 — 今回の授業で、一斉授業方式をとったことについて。工学部学生の「体験から遊離した講義内容」というコメントについて。「講義者自身がよくわからないこと」について講義することの意味。高度一般教育の教育内容について。

11月11日

講義 — 老いと死の人間形成論(2)

「死の人間形成論」を展開するために前回の「何でも帳」の記述を利用して、「死の自覚」(日常性からの死の隠蔽の文化・歴史問題、計画と今の充実)、「死とライフサイクル」(老いと死の親近性、若者の死への恐怖、未来展望)、「死と文化」(孤独・自立・依存、日米の老人の違い)、「死と歴史」(美意識の喪失)などの問題について検討を加えた。第二回目の学生アンケート調査を実施した。

検討会 — 板書のあり方と様々な意義。講義者の視線の向け方。学生アンケートについて。宣伝にもかかわらずなお参観者が少ないことについて。

11月18日

講義 — 老いと死の人間形成論(3)

前回の学生アンケートの結果を学生にフィードバックした。次いで、「何でも帳」の記述を利用して、「異なった死の類型」、「老いと時間」「死の受容と成熟」の各項目の下に、若干の議論を行った。最後に、ロスの「死の受容」理論をまとめた講義者の資料を読んだ。

検討会 — 学生アンケートの結果の分析、とくに文系と理系の学生の反応の差異について。キーワードの板書について。「何でも帳」の記述を選択する基準。学生に対して挑発的な授業の成立可能性。

12月2日

講義 — ライフサイクルと人間形成

まず、前回の「何でも帳」での数名の学生の「授業の分かりにくさ」についての苦情にこたえた。つまり、授業者の授業方法や技術の稚拙さは別として、授業内容が現在、具体的な事例研究から抽象的なメタ理論へ入りつつあること、そして、この授業では授業者が現に考えている「分からないこと」について喋ることに意味があると考えていることなどである。さらに、「何でも帳」の記述を用いて「老いの恐怖と不安」、「老いの否認」、「絶望と受容」、「活動と引退」、「対立と止揚」などについて論じた。最後に、ライフサイクル論の幾つかの類型を取り上げ、これと人間形成論の関連について論じ、中年論への導入を試みた。

検討会 — 授業の難しさについて。受講生内部の質的な差異。学生に面白い授業とは何か。

12月9日

講義 — 「教えること」の人間形成論(1)

前回の「何でも帳」での記述から「ライフサイクル論／循環と直線、老人の英知、循環の意味」、「恋愛と結婚」、「平衡期の地獄」などについて論じた。次いで、ライフサイクルにおける中年期の特徴をエリクソン理論（生み出す力を積極的に問題とする）とユング理論（自己限定を超える自己実現について語る）との対比から論じた。

検討会 — 授業の難しさについてのコメントが激減したこと。授業の主題（ライフサイクルと相互性）の学生による理解度。今後の「何でも帳」とレポートの扱いについて。授業案のあり方。一回ごとの授業の完結性と連続性。テーマの板書について。京大での研究授業の意義。学生の要求への迎合、無責任な放置、拘束のバランスについて。

12月16日

講義 — 「教えること」の人間形成論(2)

前回の「何でも帳」での記述から、「関係と自己」、「各段階の発達」、「中年論：自己限定と自己実現／自嘲」、「はじめの授業」などの主題を取り出し、これについて論じた。近代学校の特徴と教師の職能成長について論じ、教師の成熟をライフサイクル論（中年期論）と相互性論（連携論）から議論した。これを受けて最後に、ライフサイクル論と相互性論に立脚する人間形成論の基本構造について述べた。

検討会 — 内容の多さと精選。授業者の発声。ビデオの利用の仕方。参観者の少なさについて。

1月13日

講義 — この授業について

授業の全体的な流れを振り返るとともに、前回の「何でも帳」の全記述を用いて人間形成論の全体的輪郭を描く。とくに、ライフサイクルの後半と教育するものの教育することによる成熟を取り上げることの意義を強調した。

学生／参観者の懇親会 — 学生と参観者からこの一年の授業の感想を聞き、さらに来年度への提言を求めた。

「何でも帳」のサンプル

<p>平成8年度講義「ライフサイクルと教育」</p> <p>感想・意見・反論 何でも帳</p> <p>入学年度（平成 年度） 学部 クラス（ ） 学科 学生番号（ ） 氏名</p>	<p>平成8年度講義「ライフサイクルと教育」</p> <p>感想・意見・反論 何でも帳(1)</p> <p>入学年度（平成 年度） 学部 クラス（ ） 学科 学生番号（ ） 氏名</p> <table><tr><td>4月22日</td></tr><tr><td>コメント</td></tr><tr><td>5月13日</td></tr><tr><td>コメント</td></tr><tr><td>5月20日</td></tr><tr><td>コメント</td></tr><tr><td>5月27日</td></tr><tr><td>コメント</td></tr><tr><td>6月3日</td></tr><tr><td>コメント</td></tr><tr><td>6月10日</td></tr><tr><td>コメント</td></tr></table>	4月22日	コメント	5月13日	コメント	5月20日	コメント	5月27日	コメント	6月3日	コメント	6月10日	コメント
4月22日													
コメント													
5月13日													
コメント													
5月20日													
コメント													
5月27日													
コメント													
6月3日													
コメント													
6月10日													
コメント													

（実物は、A4版の表紙のあとに、同じくA4版4頁の日付け入り用紙がとじ込んである。）

3 章

授業の流れ（授業案／検討会）

検討会出席者（発言順）

米 谷	淳（神戸大学大学教育センター助教授）
池 上 順 子	（京都大学非常勤講師）
山 内 乾 史	（神戸大学大学教育センター助教授）
田 中 毎 実	（京都大学高等教育教授システム開発センター教授）
石 村 雅 雄	（京都大学高等教育教授システム開発センター助教授）
杉 本	均（京都大学教育学部助教授）
溝 上 慎 一	（京都大学高等教育教授システム開発センター助手）
岡 本 敬 子	（京都大学食糧科学研究所技官）
松 井 敬 子	（朝日新聞記者）
稲 垣 耕 作	（京都大学大学院工学研究科助教授）
斉 藤 武 生	（筑波大学教授）
西 尾	新（京都大学教育学部助手）
井 上 美 穂	

授業案 1 (4月22日)
今日の教育状況とその理論(1)

1 本時の目的 — 「教育学」を「人間形成論」へと再構築する必要があることを、「教育」・「教育学」の語義の検討と今日の教育状況に関する諸統計についての考察から、理解させるように試みる。

2 本時の工夫 — 今回の講義の全体を通して、出来合いの知識を渡すばかりではなく、学生の先入観を動揺させ、彼らに深い思索を動機づけるような、講義を展開したい。

このために、まず第一に、出来合いの知識を渡すのではなく、講義者自身の未完決の思索を「現在進行形」の形で呈示することにしたい。

さらに、第二に、学生たちのあまり反省を加えられていない「先入観」を想定し、これに反省を加えさせるきっかけになるような講義内容も考えたい。本時では、このような学生の「先入観」としては、1)「子どもの無限の可能性」というジャルゴン、2)「教育」を「経済」的变化と無関係なものととらえる先入観などを、想定している。

なお、このような先入観への浸的な攻撃は、講義の最中での質疑応答や、学生たちへのレポートへの応答によってできるだけ打撃を緩和し、むしろ相互性を構築するきっかけとなるように努めたい。

3 授業の流れ

1) 先回の授業内容を要約して繰り返す

「子どもを導く術」という語源に制約された「教育学」の狭さが、今日の教育状況に対応するためには、許容できないものになってきた。この講義では、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を主題とすることによって、「教育学」を新たな「人間形成論」に再構成することを試みる。さらに、この講義の進め方について、形式的・内容的な説明を試みた。このような先回の講義内容を、今一度異なった角度から繰り返して述べる。

2) 今回の授業の内容について

前回の授業で説明した「教育」と「教育学」の語源の説明と、今日の教育状況の説明を補足することが、今回の授業の内容であることを説明する。

3) 「教育」と「教育学」の語源と「人間形成論」

(1) 「教育」の語源

- ① 幕末の翻訳官が漢籍から適切な言葉を求めたこと（孟子「尽心章」〈君子に三樂あり／天下の英才を集めてこれを教育す／これ一樂なり〉）
- ② education/l'éducation — educo (educere/educare) — 育てること
- ③ die Erziehung — Zucht — ziehen — （出産時に子牛を産道から「引き出すこと」 — 「飼育」 — 「教育」）

— いずれにしても語源的には、ロマンティックな「子どもの可能性を引き出すこと」という意味は、存在しないことを、認識する。

— ここで、「子どもの無限の可能性」というロマンティックな思想の今日における抑圧性について若干の考察を行う。

(2) 「教育学」の語源

- ① 「子どもを導く術」という意味の単語として、近代の直前に用いられ、以後、多用される。
- ② この語源では、
「人生」のうちの「増成」局面のみが見られて、「平衡」、「減衰」の局面は見られていないこと。
さらに、「教育することによる教育する者自身の成熟」という局面が見られていないこと。

を確認する。

— 以上の考察に基づいて、本講義の目的が、在来の「教育学」の狭さを克服して「人間存在のライフサイクルと異世代間の相互形成」を主題とする「人間形成論」の展開を試みることであることを、いま一度確認する。ここで、シラバスを今一度、振り返る。これが講義の内容をかたく拘束する「契約」ではなく、講義を構築する「足掛かり」であることを、指摘しておく。

以下、本講義では、教育学の人間形成論への展開の必要性を今日の教育状況から把握するために、関連する統計を読む。

4) 今日の教育状況

- ① 経済状況の変化 — 実質所得の向上 — 人々の人生の基本的な方向は、生産・労働や俗から消費や遊・聖へ、つまり生の意味模索へと転換する。この流れのなかで、労働力の主要な担い手とは見られなかった老人、女・子ども、身障者などの人々の問題が社会の前面にでてきた — 「教育」が社会の主要な問題となるのは、しかも労働への準備作業という文脈を離れて問題となるのは、このためである。
- ② 選択的消費の増加 — 意味模索を可能にする経済的根拠である。具体的に言えば、これはたとえば、教育費の支出割合の増加 — 高等教育の進学率の増加へ関連している。
- ③ 第3次産業の増加・経済のサービス化 — 情報化社会・学校と社会との連続性の遮断・育児様式の変化（概論的に先取りして述べておこう）
- ④ 家族の縮小 — 人間関係の濃密化・単純化（たとえば出産・老・病・苦・死の家族外への追放） — 教育機能（とくに対人関係能力育成）の低下とライフサイクルの各段階の発達課題の問題化
- ⑤ 「老いと死」の家族外への委託 — 「老いと死」の受容の問題化

いずれにしても、「教育」と「教育学」の枠組は、旧来の学校と家族を超えて、徹底的な人為化の問題に出会う。この枠組は、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を問う「人間形成論」の構築へと、超えられなければならない。次週は、統計をもうすこし追いかける。

5) 質問と意見を求め、「何でも帳」の記入を求める。

公開授業「ライフサイクルと教育」（田中教官）第一回研究会（要旨）

4月22日(月) 16:30-17:30 センター1-2号室

参加者（敬称略）米谷 池上 山内

田中 石村 杉本 溝上

注（発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。）

田中（授業者の感想）

「心配していたのは受講生の数だったが、24人ということでほっとしている。」

「私は教員免許を持たないので初めての経験で、ワクワクしているところもある。」

「授業の流れは、おきまりの導入・展開……結論などの定式はとらなかった。」

「終了時間についてもとくに気にせず、エネルギーが切れた時点で終わりとした。」

「教室については問題が多い。人数にたいして大きすぎ、教壇が高すぎる。」

「厳密なプロセスを用意すると、学生との応答に問題が生じるので、話題の展開は臨機応変とした。」

「早口で話がわかりにくい、という点は自分でも自覚していたが、大学の授業ということで、やむを得ない点もあると思う。」

「学生の反応を引き出すために内容をあえて挑発的なものにしたが、『子供に無限の可能性などない』など）感想文を見る限り、意外とステレオタイプのものが多い。」

米谷

「第二回目に授業なのに、シラバスの説明、何でも帳の使い方などのガイダンスがあったが、これは初回の繰り返しなのか？ 初回欠席の学生のためなのか？」

「部屋の設定としては、教壇が高すぎ、学生との隔たりを感じた。教室を歩き回ってみてはどうか？」

「授業中に目の前にいた学生が缶コーラを置き飲み始めたが飲食は認めるのか？」

「学生に対する質問をしなかったことには理由があったのか？」

田中

「前回出なかった学生のためにオリエンテーションは繰り返す予定だった。内容の重複については今後も有り得るが、それはある程度意識的な場合もある。」

「何でも帳は今日の授業で初めて渡した。学生の反応で授業を組み立てるよという宣言を含んでいる。」

「コーラを飲んだ学生については全く気が付かなかった。もちろん知っていたら注意した。」

「前回の感触から、学生の反応が鈍そうだという予測があり、今回はあえて学生とのやりとりは何でも帳を通してやることにした。」

「遅刻に対する対処は、京大のエトスがまだよくわからないので、手探りをしている状態。」

米谷

「飲食については特殊なケースとして、看護婦さんのための授業では、緊張が高まると血糖値が下がり卒倒の危険があるので、あめを食べることが必要な場合もあった。」

「夏の暑いときは教師が水を取る場合もある。」

「学生とのやりとりについては、一方的にしゃべって、最後に意見を聞いて、それにまとめて答えるという、学会などでよくある形式も考えられる。自由に意見を聞くと、よくしゃべる学生だけとのやりとりになってしまう危険性がある。」

「早口が問題なのではなく、センテンスとセンテンスの間（ま）の取り方が重要。」

「学生はノートを取っている間に次の話題に移られるのが困る。ひとつの話が終わったら、『わかったか』と聞いてほしい。」

「『つまらんことひとつ言いますと……』とか、『～ですね。何でやったら～』（15：07）という口癖は、説明、理由の展開を予告している先生なりの間のとりかた。」

「『べらべらとしゃべりすぎているようですが……』『途中で止めてくれないと……』（15：26）などは話のスピードの加速と反応の少なさに対して、やや努力を投げ出しかけた兆候か。」

「バーンスタインの話の時に3分間ほど居眠りをした学生を確認（15：45）。」

山内

「このシラバスは田中先生が独自に作られたものか？ シラバスの内容や量が逆に授業をしすぎる場合もあるが、足掛かりを与えるためにしては詳しすぎると思う。」

「板書と配布資料の利用のバランスとしては、資料にかなりの重点がおかれていた。資料が詳しすぎるというのも授業をしすぎる原因になる。」

「多人数の授業の場合、OHP、板書はできるだけ少なくという要望が多い。」

田中

「シラバスの2/3ぐらいは以前勤務していた愛媛大学で使った方式を利用した。」

「私の方針としては計画は崩すためにある。しかし、崩すためには、まずきちんとした計画が必要だが、複数の授業をもっていて、エネルギー的にはこれが限界。」

「板書は漢字、筆順等に自信がないので、最少限に押さえている。OHPの使用の可能性も考えられる。」

池上

「今回、女性の生き方、ライフサイクルというテーマに関心を持って参加した。」

「女子学生の方が5%のところに（京大に）入学し、長い非常勤講師の教育経験のなかで、教育を真剣に考える機会がなかったので、この講義がきっかけになれば。」

「一般教育の中で、自然科学教育はどうあるべきか？ 人間の発生、体外受精、脳死の問題をどう教えるべきか。」

「授業の内容に私はすべて身にしみてわかるが、1回生の学生にこれがすべてわかるか疑問。」

杉本

「先生の話し方には日本語の無駄な（無意味な）つなぎ言葉が少なく聞きやすいが、その分早口に感じてしまう。」

「何でも帳の説明が授業の流れを中断した。」

「『教育』のドイツ語の語源についての説明は、学生に辞書の初出記述の説明が必要。」

溝上

「講義内容のレベルに比して学生の予備知識が不足していないか。話題に入るまえにある程度の必要知識を教えるべきか。あるいはテーマを与えておいて、徐々に話を発展させて行く方がよいのか。」

石村

「学生の先入観をこわして行くという展開だが、まだ遠慮が見られる。もっと挑戦的でもいい。」

「人間性のテーマについてはもっと間をおいてもいい。経済と教育の話ではもっと学生に問いかけがあってもよかった。」

「この実験授業において、我々スタッフや観察者は、おもしろい話に反応してもいいのか。ブラック・ボックス形式にすべきか？」

田中

「一般教育をどう考えるかは難しいが、この授業では高度一般教育に自分なりの答えを出すことを目的としているが、同じ疑問を学生にそのままぶつけて、学生からも答えを引き出したい。」

「知識的には1回生にはわかりにくいですが、具体的な事例を通じて理解できると思う。」

「ミニマム・エセンシャルズを学生に提供する必要は感じていない。」

「この授業は思考のパターンに乗ってもらえればよいので、途中どこで終了してもかまわない。」

「教卓が高すぎて私の顔しか見えないという意見があった。私が黒板を向くと、一番前の学生には何も見えない。」

「本来学生と教師の閉ざされた空間に、参観者や白衣を着たスタッフがいることは異常な状態で、学生にとっては、教室の中の雑談可能な聖域が失われてしまっている。モニターを別の部屋で見る方式も検討してほしい。より良い観察法を工夫して、通常の授業に近づける努力が必要。」

米谷

「話のテンポについては、10分おきに1分間の記録を抽出して、語数をカウントする方法がある。しかし、早口かどうかは、間のとりかたによって随分変わる。NHKの大学講座の内容とテンポは無駄がなく、ハイクオリティな授業である。」

「学生だけでなく、講師の方も緊張しており、雰囲気が堅い。参観者は姿を消すべき。」

石村

「公開実験授業の技術的なレベルと被観察者のレベルの双方の向上に努めるべき。」

(以上)

授業案 2 (5月13日)
今日の教育状況とその理論(2)

1 本時の目的 — 学生の記述を手掛かりにした若干の議論によって、講義の双方向性を構築する。さらに、前時に引き続いて、関連する統計を用いて今日の教育状況の全体を概観する。

2 本時の工夫

- ① 「感想・意見・反論 何でも帳」での学生の記述のうち適当なものを印刷配付し、これを手掛かりとして若干の議論を試みて、講義の双方向的な構築を図る。そのさい、学生が自分の議論がきちんと受け止められているという受容感をもつことのできるような討論に心掛けたい。
- ② 前時に引き続いて、統計を用いた具体的な議論によって、学生たちが今日の教育状況に関するヴィジュアルなイメージがもてるような議論を展開したい。
- ③ 前回、学生を過度に緊張させたのではないかという反省に基づいて、第一に、教壇から降りて話し、第二に、可能なかぎり学生の発言の機会をつくりたい。

3 授業の流れ

1) 先回の授業内容を要約して繰り返すとともに、これについての学生の意見を手掛かりにして、若干の議論を試みる。

(1) 前回の要約

- ① 経済状況の変化 — 実質所得の向上
- ② 選択的消費の増加と意味模索と高等教育進学率の増加
- ③ 第3次産業の増加・経済のサービス化 — 情報化社会・学校と社会との連続性の遮断・育児様式の変化 (概論的に先取りして述べておこう)
- ④ 家族の縮小 — 人間関係の濃密化・単純化・教育機能
いずれにしても、「教育」と「教育学」の枠組は、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を問う「人間形成論」の構築へと、超えられなければならない。

(2) 学生の議論をめぐる討論

- ① 子どもの無限の可能性 — 可能性概念の多義性・教育的オプティミズムの意義・可能性の制約と実現・子ども研究の意義・幻想の打破
- ② その他の諸論点 — 教育の目的 (事実と価値)・適応のダイナミクス・「ふすま」の意味・日本における父親・学校と学習の楽しさ

2) 今回の授業 — 統計の読解 (続)

- (1) 多産多死から少産少死へ — 人為的コントロールが人間の自然性にまで及ぶこと — 「子は天からの授かりもの」「死は順送り」が死語となる
- (2) 「らしさ」の崩壊と自己決定・相互決定
- (3) 女性のライフサイクルの変化 — 膨大な無為の時間と自己形成
- (4) 私生活主義と激烈な業績競争
- (5) 進学競争の激化と脱落の普遍化 — 巨大な学校複合体の成立と機能障害

3) 次回以後のホスピタリズム事例の導入的解説

4) 「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第2回研究会(要旨)

5月13日(月) 16:20-17:30 センター1-2号室

参加者(敬称略) 米谷 山内 岡本
田中 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中(授業者の感想)

「今回も前回と同様、最小限の地図だけを用意して、あとはアドリブをきかせようとした」

「今回は学生からの発言を引き出したが、かなり強引に引き出したという感じがある。」

「学生の意見に対してどの程度の処理をすべきなのかまだよくわからない」

「前回教壇の上に立つなという要求があったが、この教室は上の方から話す講堂なので、床に降りると、生徒からはよく見えるが、声のとおりが悪いことがわかった。」

「こちら側のペースで進めたが、時間と教育内容の配分は計画どおりにはいかない。」

溝上(実験技術面の変更点について)

「今回から会場にカメラを前方左右2台、後方左右2台、計4台を設置し、それを離れた部屋の4分割画面でモニターできるようにになった。」

「参観者は会場後方に座ったが、少なくとも白衣のスタッフの姿は教室から消えた。」

「画面は随時4分割画面と拡大画面を切り替えることができるが、それを録画した後に、再生時にきりかえることはできないので、録画時に頻繁に切り替えておく必要がある」

「将来的にはカメラは5台にふやし、経過タイムも来週から画面に入る予定。」

米谷

「今回は学生の受講状況の様子の観察に注意を集中してみた。個々の学生の着席位置に番号をつけ、着席位置と男女の別で、講義内容と時間の経過とともに受講態度にどのような変化や傾向があるかを記録した。(右図を参照)」

「先生はまず授業の始めに後ろの席の学生を前の席に移動するように誘導したが、学生もすなおに従って、この措置は(空間的な密度としては)良かった。」

「何でも帳の学生の感想を紹介する場面では、⑥番と⑩番の感想を話題にしたときに、学生の注目が高まったのがわかる。(ビデオで確認)」

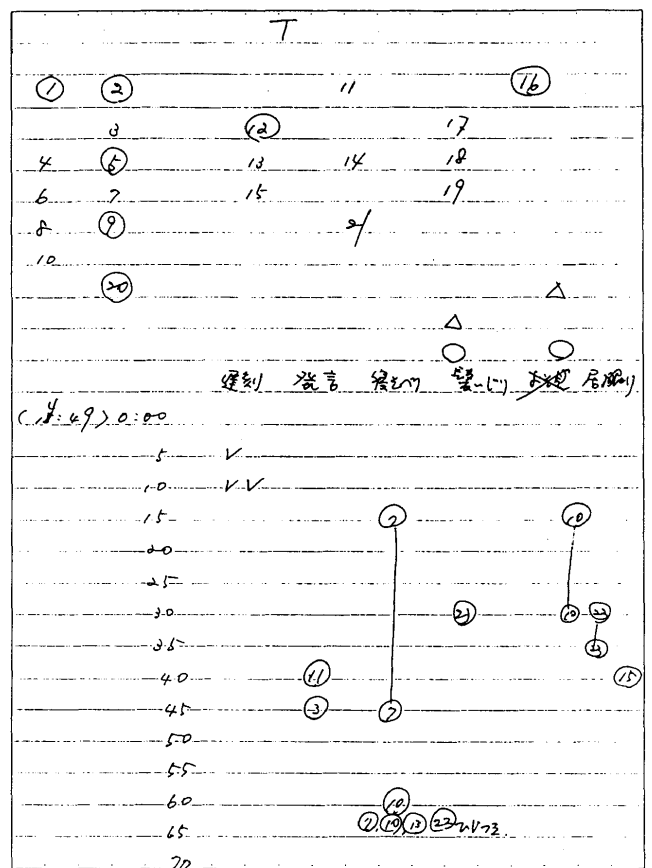
「30分ぐらいから女子学生に髪いじりが始まる。この間ほとんど資料を見ていない。」

「開始15分~45分まで、7番(教壇から見て右手後方)の男子学生はうつぶせになる。(ただし眠ってはいない)」

「開始15分~30分まで、10番(右手最後部)の男子学生が15分ほど居眠りをする。」

「開始34分学生からの質問・発言が起こると、まわりの学生の関心が高まった。」

「授業後半、予定内容の消化を急ぐ傾向が出るが、そ



(この図は 米谷先生 筆)

これはビデオを早送りにして見ると、その動きの様子で、先生の時間配分の苦しさが良く分かる。(ビデオで確認)」「開始50分頃に女性のライフスタイルの話題に入ると、女子学生の関心が高まり、ノートを取り始めたりする。男子学生には大きな変化はなく、男女差が現れる。」

「開始60分を経過すると、学生の受講態度にいっせいに変化が見られ、ひじつきやひたいささえが多くみられるようになる。これは学生の忍耐力の限界がほぼ60分くらいであるとともに、授業の回転の速度の増加についてゆけなくなる学生が増えるためかも知れない。」

山内

「学生の感想の紹介にかなりの時間を使い、授業案の後半の④と⑤が手薄になったと思う」

「後半、女性のライフスタイルの話題をかなり急いだが、これは次回の授業への議論の種を蒔く必要があったためだと考えた。」

米谷

「前回の資料のうち説明し残した部分について、どう扱うか。一般的には学生は前回の資料を持ってくることはまれで、そう注意しておいても忘れるもの。ひとつには時間の区切りですべて終わったことにして、次回はまた1から別の資料に入るという方法も可能。さもないと、予定内容がどんどんずれて、最後には5～6回分ジャンプするようなことになりかねない。すなわち読み切り型か連続型かの選択の問題。」

「先生の授業はまさに文系的授業で、教育哲学の授業として学生に解答を求めている。学生に授業中に考えさせ、共感的に得るところがある、良い授業だと思う。教育とはこうあるべきだ。」

「先生は今回の授業で3回、学生からの発言を挑発したが、初回は無反応、2回目もノーコメント、3回目に encounter group で日本人が40分沈黙する話をして初めて、2人の学生が発言をした。このまま議論発言が続いた場合は打ち切るのか。」

田中

「シラバスは崩すためにある、と言いながら、まだシラバスを守ろうという意識があり、自分で当初のシラバスに固執しているところがある。」

「内容的には難しく正確には学生に伝わらなくても、イメージで伝わればいい。」

「前回の愛媛での授業では3回分が消化できなかった。そのかわり学生との議論ややりとりがよくできたと思う。連続型と読み切り型の両方を目標として追わざるをえない。」

「昨年は議論に片寄りすぎたので、今年は挑発はあえて押さえている。」

「議論が続いた場合、一部の学生ではなく、みんながのっているようならば終わりまでやってもいいと思う。」

岡本

「この教室の教壇はこの部屋の満席の聴衆を想定したもので、教壇を降りて授業をされたことはよかったと思う。」

「資料の取り扱いとしては、たくさんの図表を学生に配ると、学生はその内容をパット見ておおよそ理解してしまい、授業を熱心に聞かなくなることがある。」

「私の経験から見て、この授業の学生は非常におとなしく、私語が無く、先生が来るまで誰もしゃべっていない。」

「学生は自分の受けてきた教育がすべてで、それを普遍的に拡大しているところがある。これだけ出席してレポートを書いたら、何を自分に保証してくれるのかという、教育を成果としてしか考えていない傾向がある。」

「大教室ではつまらない質問はしにくいという雰囲気があるが、21人ならばギチギチの席でもいいが、それではゼミのようになってしまう。」

「今日は遅刻が何人かあったが、許容するのか。」

「何でも帳の学生の感想について、書いた本人に当たることはないのか。」

田中

- 「図表や統計は教育哲学の授業としては、実はほとんど唯一の機会でもっときちんとしたものを用意すべきだが、数値や内容よりも、これをきっかけにしてイメージをどんどん発展させてもらえればいい。」
- 「京大は一般的に遅刻がし放題のようで、私はかなりショックを受けている。まだチェックすることはできかねているが、ドロンドロンと始めるのもいいのではないかとも思っている。」
- 「何でも帳の感想については、昨年、深刻な自己の体験を書してくれた学生に直接接触して、かえってつらい体験をしたことがある。今回はまだ指名することにはためらいがある。」
- 「この感想スペースで何を書けるだろうか。しかしスペースを広げるよりはむしろ分量を制限したほうがいいかも知れない。感想の内容では、センスのいい学生と全然だめな学生（特に理系の学生）とははっきりと分かれる。」

米谷

- 「教壇については、講義形式でやる場合には教壇に上り、質疑・討論のときには下に降りるべきで、この2つを使い分けるのもおもしろい。」
- 「何でも帳の感想には必ず授業の議論について書くようにテーマを与えてもいい。」
- 「ただし先生の期待する答えを想定して、いい評価をもらおうと書く可能性もある。」
- 「私は、事例グループ討議という方式を導入している。まず1つの事例について1分くらい各自にコメントを書かせ、そのあとでグループごとに読み合わせをする。これを繰り返すと考えてまとめる技術がつく。」
- 「学生の感想に真剣に対応していればかなりのレポートは形成される。」
- 「個人的なつらい事例を取り上げる場合には、過去の年度の感想から披露するのがいい。」

溝上

- 「授業の感想のフィードバックは、他人の考え方を知ることができるだけでなく、自分の時系列的な変化を追うこともできる。」

授業案3（5月20日）

ホスピタリズムの人間形成論(1)

- 1 本時の目的 ― まず、前回の学生の記述を手掛かりにして、若干の議論を行う。これによって、講義への導入を図るとともに、講義における双方向性の構築を試みる。本論では、ホスピタリズム事例の人間形成論的検討への導入のために、この事例をとりまくマクロな連関を説明し、最後に、事例研究の教育学的意義が理解できるように、この事例研究の出版をめぐる講義者と他の人々との論争の経過などについて話す。
- 2 本時の工夫
 - ① 前回では、時間配分の面から見れば、「感想・意見・反論 何でも帳」での学生の記述を、幾分多く取り上げすぎた。今回は、取り上げる記述の数を、前回に比べて約半分の量に抑えた。しかも、その選択に当たっては、講義者の展開したい議論の趣旨を明確なものにする記述だけを、意識的に選んだ。ここでの議論を、講義の脈絡のうちに位置づけ、講義者の意図するような講義が進行するための構成要素にするためである。
 - ② 前回では、講義者のコメントに対する二人の学生の口頭での意見発表を、講義者が三度促すことによって始めて、引き出すことができた。今回は、このような格別の促しなしに学生の意見発表が行われるようにしたい。今回は学生の側にもすでに前回の発表経験がある。このことから、今回は、意見の出しやすい素材を揃えさえすれば、あまり無理なく学生の意見発表がなされるものと、判断している。
 - ③ 前回同様に、学生が自分の議論がきちんと受け止められているという受容感をもつことのできるようなコメントであり、討論であるように心掛けたい。さらに、時間配分から考えて、議論のすべてが、およそ20分くらいで終了するように、試みたい。

- ④ M事例について、マクロレベルでの意義を話したのちに、この事例解釈が完結し出来上がったものではなく、まだまだ未完成で解釈の余地があり、講義者にも受講生にも開かれていることを理解させたい。このために、他の仲間からの講義者の孤立について話すことにする。この意図がうまく伝わるような話し方を、何とか工夫したい。
- ⑤ 前回、教壇から降りて話したが、その場を動くことはあまりなかった。今回は、できれば意識的に移動してみたい。
- ⑥ 講義者の話し方について、学生の側から「過剰な相槌」と「詰まらないことを言えば」という口癖への抵抗感が示されているので、これに、配慮したい。

3 授業の流れ

14:50

1) 先回の授業内容を要約して繰り返すとともに、これについての学生の意見を手掛かりにして、若干の議論を試みる。

- ① 「趣味にあった暮らし」と「業績競争」——仕事の趣味への転換の可能性
 - ② アジア・日本・集団主義
 - ③ 教育者の教育目的把握について
 - ④ 「らしさ」の解体と多様性の共存という社会課題
 - ⑤ 大学という特殊な世界について
- 以上のコメントに引き続いて、若干の口頭での討論を試みる。

15:10

2) 今回の授業

- ① 前回までの統計の読み残した部分から、進学競争の激化と脱落の普遍化、さらに巨大な学校複合体の成立と機能障害という現代的な教育状況の在り方を、指摘する。そして、Mの施設漂流が、逆に、家庭と学校と施設との複合的な連関を示し、学校複合体の在り方を照射していることを講義する。
- ② 教育学研究における事例研究の意義と限界を説明するために、まず、明治維新以降の理論と実践の関連について述べる。次いで、実践と共同する事例研究における理論の立場の特異性を理解させるために、講義者の立場についての「ETの悪役」という他の講義での学生の評価を手掛かりにして、議論する。
- ③ 次回以後のホスピタリズム事例の読解を予告する。

16:00

3) 「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第3回研究会(要旨)

5月20日(月) 16:30-18:30 センター1-2号室

参加者(敬称略) 米谷 山内 岡本(+読売新聞記者)

田中 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中(授業者の感想)

「出席学生の人数が現在の最大の関心で、この授業形態が今後も維持できるのか疑問」

「前半は学生ののりが悪く、途中で意見反論を求めても、学生の反応が出なかったのがつらかった。まだこのままで

「後半はM事例の話題に入るイントロダクションということでルーズな展開になった。具体的な事例の話には学生はのってくるが、内容まで理解されているか不明。」

「学生は『何でも帳』の感想披露の時間はネタバレ（脇道）のコーナーと考えており、読まれた学生だけが聞けбайいという意識が見られる。（15：27）先生の『今日の授業に入ります』という声で2～3人の学生が身を起こす。コメントも評価にいれるのだということを学生に気づかせる必要がある。」

『理系の授業とは決められた答えを要領よく教え込むこと』という米谷先生の認識に反論したい。理系の研究の答えは決してひとつではなく、実験や分析によってある結果が出ても、それをどの基準で切るかによって判断は全くわかれてしまう。近年はファジーという言葉に示されるとおり、そのあいまいさをいかに取り組んでゆくのかという傾向にある。理系の授業はその判断基準を学生に体得させることにあるが、最近はそのが難しい。」

[illegible]

山内

「同じ理系でも国家試験がひかえている医学部ではまた問題は別になる。」

「良い先生というのも一通りではなく、自信満々で知識体系を一方的に教える先生もあれば、ディベートのなかから答えを出して行く先生とそれぞれである。」

田中

「一斉授業の構造をどうにか崩したいと思っているが、去年は崩し過ぎて、『先生は自分の考え方を押し付けている』とか『こわい』というネガティブな反応があったので、今年はやや受動的になっている。」

「最近では医学部でも、ミニマム・エッセンシャルズの吸収に費やされる時間の増大に押されて、判断力を養成するための十分な時間がとれず、危機感がつのっているという。」

「知識を詰め込まれる授業は受験でさんざんやってきて学生はうんざりしているが、同時に何を教えたいのかははっきりしてくれ、というパターンにもはまっている。」

山内

「この授業は私語も少なく、理想的な授業で、この実験は国立の一般教養の授業にはある程度一般化できるかもしれないが、私大の大教室の講義にはあまり参考にならない。」

「学生がどういう目的で授業に出て来ているかは重要で、講義は受け身で出るものという意識があると、意見を聞かれるのはかなりやっかい。」

「今年は初めての試みで、学生の間にも田中先生の授業についての情報が少なかったことも、学生の反応の鈍さの一因か。来年はもう少し覚悟してくるかも知れない。」

杉本

「(1)の学生のコメントで、『アジア・ヨーロッパ』という地域的分け方を批判者した学生の認識を、先生はわざと『進んでいる・遅れている』という時間的分類に単純化して反論し、学生からの再反論を挑発しようとしたが、果たせなかった。」

「今回の教案によれば、何でも帳の扱いを減らそうという方針が出されているが、減らすどころか35分以上も費やすことになってしまった。」

米谷

「この授業は自分の考えを論理的にまとめる方法を養うことを目的としていることをはっきりと学生に提示すべき。コメントを2～3行しか書かない学生は単位を落とすぞという警告も必要。」

「学生同士にコメントの読み合わせをさせてみる。多少のテーマを与えてコメントを書かせるようにしてみるのもいい。」

「医学部のような教育は文系では高校で終わっている。心理学の授業の場合、概論と専門ではガラッと様式を変えている。しかしディベートが成立するには基礎的な理解力と論理展開の能力が必要。」

「アメリカ（ペンシルバニア州）の大学の場合、討論の前に大量のアサインメントを与えられ、その知識を前提にして授業が進められる。普通は20人が限度だが、うまくやれば100人くらいまではこの形式でもできる。」

「法学部の授業は非常に高度な内容を一方的に講義し、わからない学生に対する配慮はない。いまさらこうした授業を変えてくれといっても難しい。」

田中

「学生からのコメントで私の『過剰なあいづち』や口癖にたいする抵抗感があった。」

「来週は資料を読む場面が登場するので、学生に口頭で読ませようと考えている。」

米谷

「通読は一度やらせてもいい。そのあとで感想を書かせて、学生どうして討論させる。ポイントについて線を引かせて、いくつかの考え方を示し、自分はどうか考えるかについて書かせる、という方法もある。」

岡本

「女子大などで教える場合は教師の身なりも重要な要素となる。」

「最初にザラ紙を配って、今日は討論があるということを学生に暗示する。1分程度のメモのようなものを学生に別に書かせてもいい。」

検討会参加者の参加動機について

米谷

「行動心理学者として授業行動に関心があった。」

米谷・山内

「神戸大学でも大学の授業を改善する観察授業を計画しており、その先行例のひとつとして京都大学の実践から学びたいと思った。」

岡本

「研究所で大学院生を指導してきて、学生の判断力、ものの考え方がはっきりしない学生が増える傾向があり、4年間の大学教育にそうした退化の原因があるのかどうかに関心があった。」

授業案4（5月27日）

ホスピタリズムの人間形成論(2)

- 1 本時の目的 ― まず、「何でも帳」の記述を手掛かりにする討論がこの授業にとっても意義について、説明する。これを受けて、学生の若干の記述にもとづいて、①大学論、②役割と相互性、③理論と実践について若干の議論を行う。この議論を受けて、残りの時間は、適宜注釈を加えつつ、ホスピタリズム事例を読む。
- 2 本時の工夫
 - ① 先回の授業検討会でも強く指摘されたように、学生たちは、講義前半での「何でも帳」の記述とコメントを講義の「付属物」とうけとっている可能性があり、これが講義の本質的構成要素であることが、十分には理解されていないくらいがある。そこで、これが〔講義という形式をとりながら、なお、学生との双方向性を確保する〕ために、講義者の取ることのできる殆ど唯一の方法であり、この講義にとっては本質的な意義をもつものであることを、説明する。
 - ② (1)の受験や大学における「自由」の問題提起に答える仕方で、T君の自己暴露的で講義者に対して攻撃的な記述（この資料集の31頁を参照のこと）に対して、間接的に答えておきたい。このやり取りは、〔講義者と受講生との距離をどのように設定するのか〕という、授業を構成する際にはまことに重大な問題とじかに関わっている。しかもこれは、この数年、講義者が苦しんできた問題でもある。したがってここでの議論は、この講義にとっても本質的な意味をもつのである。
 - ③ ここまでの議論は、問題が少し深刻である上に、講義の内容そのものではなく、講義の形式に係わっており、学生にはあまり面白くないかもしれない。そこで、講義者の一方的な議論にならないように、以後の(2)以下の議論には学生が口頭で参加できるようなチャンスになるべく多く、つくり出したい。
 - ④ 以上のように、議論が錯綜しており、すこし厄介なので、今回は、「何でも帳」に関する議論の時間が30分を

こえてもやむをえないこととする。

- ⑤ 後半の「資料の読み合わせ」という単純な作業が学生の参加意欲を削がないように、読み合わせる最中に学生の見解を聞きただすなど、何とかして学生のコミットメントを維持する工夫を考えたい。

授業の流れ

14:50

- 1) 学生たちの「何でも帳」の記述とコメントが、〔講義という形成をとりながら、なお、学生との双方向性を確保する〕ために、講義者の取ることのできる殆ど唯一の方法であり、この講義にとっては本質的な意義をもつことを説明する。
- 2) 先回の授業内容を要約して繰り返すとともに、これについての学生の意見を手掛かりにして、若干の議論を試みる。
 - ① 受験と大学における「居場所」について、〔アル／ナシ〕〔強制／選択〕の二つの軸による四つの象限が存在することを指摘する。この表にもとづいて、大学が訓練なしにいきなり自由を与える厄介なところであることを、指摘する。これによってT君への応答を試みる。

	居場所あり	居場所なし
強制		
選択		

- ② 役割行動と相互性の関連について、(2)(3)(4)で議論する。

- ③ 実践と理論の関係について、(5)(6)によって議論する。――両者には相対的な差異しか存在しないこと。見方の差異によって新たに見えるようになったものが、最初の見え方を補完することになれば、前者と後者は、疎通可能でありうる。以上の諸点を指摘する。

15:20

- 3) 資料の読み合わせ

Mの事例のうち、児童相談所の一時保護の際の「身体」や「言語」の在り方に焦点をあてて、必要な箇所を読み合わせする。資料の著者である鷹尾さんの箱庭療法についても、議論を試みる。

16:00

- 4) 「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第4回研究会(要旨)

5月27日(月) 16:30-18:00 センター1-2号室

参加者(敬称略) 米谷 山内(京都新聞取材あり)

田中 石村 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中(授業者の感想)

「とにかく暑かった。居眠りの率も高く、最大限3人が居眠りをしているのがわかった。」

「今日の授業の最大のポイントはT君の前のコメント(後述)に対する私の応答を、彼のコメントに直接言及することなく、授業のなかで伝えようとしたことだ。前回の授業感想としてコピーした1番目の学生のコメントに対する応答は、実はほとんどはT君に向けてしゃべった感じがある。しかしそれが彼に伝わったかどうかは不明。彼の今日の感想からは特にうかがえない。」

「そういうこともあって、今日は学生に直接リアクションを求めないという前提で授業をした。学生の意見を求めなかったのは失敗かも知れないが、M事例の話題には学生はついて来てくれたので助かった。」

「学生の感想にすべてコメントをつけて返すことがだんだんつらくなっている。今後はこれにかわる手立てを考える必要がある。」

米谷

「今日は気温の暑さと、窓をあけたことによる騒音、そしてそのために先生の声がとおり難くなったことなどで悪条件が重なり、表に整理したとおり、学生の受講態度に、居眠り、髪いじり、指いじり、ねそべり、私語、よそ見、足ぶらぶらなど、ありとあらゆる集中力の低下を示す反応が何度も見られた。学生も教師もかなりつらそうだった。」

「今回は学生を指名して、事例の報告レジメを読ませたので、このとき教室全体が『覚醒』した。(15:19) 読まれた学生はいちおう最後までついて来ていた。ただし、⑥の学生は通読が終わった直後にまたすぐ寝たので、よっぽどしんどかったのだろう。開始後45分(15:35)に学生の疲れのピークが見られる。開始1時間後に一時多くの学生がムクッと起きあがる場面がある。(15:48) 理由は不明だが、教室が明るくなった気がしたので、外の天気の変化によるものかも知れない。」

「先生の声がとおりがよくなないと、学生は先生の目も自分に届いていないのではないかという気持ちになる。読ませた学生のなかでは⑤(3番目)の学生の声が非常に聞きづらかった。本人の声の質によるのでしかたがないが、これを長く続けられるとまわりの学生は非常につらくなり、集中力が一気に落ちる。」

「今日の先生の講義は淡々としていて、内容の変化がわかりにくく、非常に寝やすい環境をつくってしまった。」

「開始後40分(15:31)『みんなも良く知っている、あのロールシャッハ・テスト、箱庭療法』という表現をしたが、これが通じるのはごく限られた専門の学生だけで、ほとんどの学生はこの言葉に反応していない。これで『私はこの話の対象者ではない』という意識を与えてしまった。」

「よく男女の恋仲にあるように、最初相手の気持ちを引き出そうと一方が懸命にアタックするが、これでもか、これでもかとやっているうちに、自分が疲れてしまい、やっと相手が反応する準備ができた頃には、自分が疲れ果ててしまっている、といった関係をこれまでの授業の先生と学生の関係に見たような気がする。今日の先生は学生への働きかけに疲れて、かなり自分でひいてしまっていた感じがある。もうすこし頑張ってみられたら、正直言ってこれでは『惜しい』という印象だ。」

山内

「回をおうごとに聞いている学生と聞いていない学生とがはっきりわかれてくるようになった。座る席にしても、まじめ学生着席ゾーンのようなものが形成されつつある。私の印象ではその多くは理系と文系の差という感じがある。」

「初めの授業ではよく図表を使用し、最近は具体的事例の検討が多いが、授業の形態が変化しても学生の態度には変化が見られない。」

「これまでの常識を覆そうという授業のスタンスが前回あたりから影をひそめている。」

「当初の教育のケーススタディという性格から、社会福祉の問題、臨床指導員の立場やモラルの問題などに話が広がってきているが、先生の大きな全体テーマに最終的にもどる方針なのか。」

米谷

「学生の減少率の少ない原因は、『何でも帳』の存在によるところが大きい。学生はここまで乗りかかった船なので、この調子で単位がもらえるのなら、このまま続けてみようという感じではないかと思う。」

「今日の大発見は『何でも帳』がいきなり学生間のメディア(相互通信手段)としての役割を果たし始めたということである。3番目の学生のコメントのように、先生ではなく、特定の学生のコメントに対して語りかけ、意見を述べている。これは田中先生の人間的な魅力が生み出した現象だろうか。実におもしろい傾向だ。学生間に自然に議論が発生して、盛り上がってゆけば、これはもうひとつの教育学の授業にもなりうる。」

「一時保護施設における治療行為の是非についてはかなり反応が大きい。」

石村・溝上

「これは学生にコンピュータを利用可能にして、電子メールのように双方向型の意見交換の場を提供したら、そこにもうひとつの授業が成立して、おもしろい試みになるだろう。そこでは田中先生は行司役をつとめることになる。」

石村

「箱庭療法の事例で（Mによって人形などが箱庭に）『ぎっしり詰め込まれて、おもしろいんだなあ』という表現があったが、ぎっしり詰め込まれたことがなぜおもしろいのか、その様子が見えないのであまりよく伝わっていない。ロールシャッハや箱庭をどう導入したらいいのか。」

田中

「学生のこれらの基礎知識のなさについては私の認識の誤りだった。それまでの強迫性の症状の説明から、学生は（Mによる箱庭の人形配列の異常さ）をわかってくれると思っていた。なんとか写真などを学生に示せるようにしたい。」

「Mのような事例は極端に悲惨な事例で、T君の状況もよくわからないので、学生にあえて反応を求めなかった。私にも結論は出ない。結論が出ないということを土台にして、教育を考えるきっかけにさせたい。のっている学生はよく反応しているが、『何でも帳』の反応が明らかに両極分解している。感想のコピーには良い例だけを出しているので、書けない学生にはそれがよけいプレッシャーになって、さらに書きにくくなっている。」

米谷

「ロールシャッハ・テストなどを説明しだすと、また大変時間がかかる。先生は箱庭療法の効力についてかなり力説していたので、その療法の研究者・支持者かと思った。」

「漫画雑誌の『ビッグコミック』におもしろい話が載っている。知恵遅れで耳が聞こえず、あちこちの仕事を転々とし、戸籍上死んだことになっている人の話で、疎外されて、犯罪を犯し施設に入れられることになる。うまく授業にあえば学生をひきつけられる。」

前回のT君のコメントについて

前（前）回の6番の学生のコメントに対して、神経症の一種であるから、専門家への相談を勧め、『実をいうと僕も同じ状態』であるという告白？があった。

田中

「自分に処理できない重い、深刻な告白を書かれるのが一番つらい。自分が悩みの相談員かなにかのように誤解されると收拾がつかなくなる。T君のコメントはかなり深刻であると考え、慎重に扱う必要があると感じた。直接彼に向かって反応せず、間接的に扱う方針とした。実は今日はもう出席してこないのではないかとも思った。」

米谷

「T君はS学部の3回生だが、ここは自殺者が多いことでも有名で、神経症の学生も多いと思う。しかし彼は自分で自分の状況がわかっているのだから、症状は軽い。『学問で充実している』とは具体的に何なのかこの学生に聞いてみたい。」

山内

「S学部の学生は他学部の学生と入学の動機がだいぶ違う。ハードに試験を目指す学生は思い切りハードな学生生活だが、楽しようと思えばかなり楽に卒業できる。」

石村

「T君はそのハードな学生のグループからは脱落している可能性がある。S学部の3回生はすでにかかなりのプレッシャーを受けており、大学に行けば少しは楽しいことがあるかと期待していたのが、裏切られ、失望している学生がかなりいる。」

「『学問に充実している人』とは田中先生のことではなくて、S学部のエリート受験生のことではないのか。この学生のコメントは授業でとりあげても良かったのでは？」

杉本

「6番の学生に『是非とも言っておきたい』というのは、先生に授業でとりあげてもらうことを前提に、語りかけているのではないか。自分の神経症云々の部分は別にしても6番のコメントについての意見があったことは教室でふれてもいいのでは？」

米谷

「これは6番のコメントを指名しているので、すでに前回の感想から『何でも帳』の学生間メディア化の傾向があったことになる。」

「S学部の3回生はほぼ自分の人生が見えてくる頃。本人のジレンマをこの感想に投影させているだけで、田中先生の考えているほど深刻な状況ではないかも知れない。」

「『学問に充実している人』という表現にも私の気持ちをわかってほしいという意志表示で、本当に問題のある学生は直接相談にくるもの。自殺した学生の手記などを読ませてその反応を見ることもひとつの対応法。私の場合、女性特有の悩みで相談に来る学生には、あすなろ書房『女性の成長と心の悩み』（ひとみかずこ著）という本を読むように勧めている。」

「田中先生の『コントロールできないことに対応すべきではない』という河合グループ的な受け止め方はナイーブですごくいいと思う。しかし、もしこの問題をこのままT君と先生の文章でのやりとりで終わらせてしまうと、先生と学生の交換連絡帳になってしまう危険性もある。このことを授業でとりあげることは、その危険性を回避するという意味もある。閉鎖的なコメントのやりとりはきわめて危険。個人カウンセリングになってかえって対応しきれなくなる場合もありうる。」

石村

「前前回の6番のコメントに対する先生の反応はかなり同意的なのに、それにT君はやや過剰に反応しているのかも。」

田中

「さしあたってはこの件については、当たらず、触らずで、T君からまた別の反応が出て来たときに、授業でとりあげたい。今回も1番のコメントに対する返答は、実はほとんどT君に向けてしゃべっていた。例えば、『君らにとって能動的自由とは何か』という問いかけがその例。それが本人に伝わったかどうかはわからないが、こうした方法しか対処しようがないと思う。」

授業案5（6月3日）

ホスピタリズムの人間形成論(3)

- 1 本時の目的 — ①「何でも帳」の記述をきっかけにして受講生の間で論議のネットワークができかかっていることを、彼ら自身に理解させる。次いで、②Mの不適応行動に関する受講生の三つの典型的な解釈を提示し、さらに事例の解釈の妥当性に関する受講生の疑問について、議論する。③Mの施設措置のもつ「ラベリング」機能、そして「身体」と「言語」の道具的特質について議論し、最後に、④資料に沿って、「ホスピタリズム」論の展開過程

について説明する。

2 本時の工夫

- ① 先回の授業で懸念したT君の小レポートは、一応の収束をみた。しかし、今回も若干気になる記述がある。これについては、この学生の側にまだ適切な距離をとる余力があるものと判断するので、殊更に取り上げたり処置を試みることはしないで、この学生の次回の反応を慎重に待つことにする。
- ② 受講生の記述のコピーに対する受講生たちの応答の連鎖を実例として提示して、さしあたっては講義者の判断や解釈はまったく示さず、関係する学生に他の二人の意見に対する自分の意見の表明を求めたい。このやり取りが可能なら、次のMの不適応行動に関する三つの意見に対して、今度はこの関係する3名以外の学生にも意見を求めることにする。多少時間がかかっても、肉声による討論が進むように試みたい。
- ③ 討論以後の資料の読み合わせについては、今回は、講義での伝達のために用意した主題が、「ラベリング」、「身体」、「言語」、「ホスピタリズム」などと幾分多くあるので、学生の反応を見ながら、適宜、取捨選択を試みる。
- ④ 講義後に、受講生たちに、教室を変えて、講義についての見解を述べてもらう。これは、これまで別室で行われてきた作業について、受講生たちに楽屋を見せて、かれらの疑心をとくためであり、さらには、ビデオカメラで追われたりして既に幾分か出来上がりつつある受講生たちの（講義－受講という連関を超越的に反省する）「メタ意識」を自覚的につくりだすためである。通年の講義という長い航海に参加する受講生にも（何しろ彼らはきわめて優秀な大学生なのだから）、講義者と同様の、授業に関するメタ意識を共有してもらいたいと考えているのである。

授業の流れ

14:50

- ① 受験と自由に関する3人の受講生の応答の連鎖を実例として提示し、さしあたっては講義者の判断や解釈はまったく示さず、関係する学生に、他の二人の意見に対する自分の意見の表明を求める。その後、講義者の考えを表明する。
- ② Mの不適応行動に関する三つの意見に対して、関係する3名以外の学生に意見を求める。討論のあと、講義者の見解をそれぞれについて示す。
- ③ 事例の解釈の妥当性に関する受講生の疑問について、臨床報告の二つの典型的な例（客観主義的報告／主観主義的報告）を示し、客観的妥当性以外の妥当性が求められることを指摘し、さらに討論の限りない循環が要請されることを指摘する。

15:30

- ④ 資料の残りを読み、Mの施設措置のもつ「ラベリング」機能、そして「身体」と「言語」の道具的特質について議論する。
- ⑤ 資料に沿って、「ホスピタリズム」論の展開過程について説明する。

16:00

- ⑥ 「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第5回研究会(要旨)

6月3日(月) 15:55-18:00 センター1-2号室

参加者(敬称略) 学生9名 米谷 岡本 山内

田中 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

受講学生インタビュー

(参観者による授業分析コメントは米谷先生の観察ノート(50頁)参照)

学生A(文学部)

今日の受講授業コマ (1)中国語 (2)社会学 (3)中国歴史

「ビデオなどを使う実験授業ということに興味をもって参加した。」

「私の頭のなかにはMのイメージとして青白い顔のいまにも死にそうな子供のイメージ浮かんでくるが、実際にどのような少年なのか把握できない。僕たちは映像文化に慣らされてきたので、Mの性格や状況を感覚的に理解する写真など手掛かりがほしい。」

「最終的にMの成長をたどれるのか、授業の方向、目標が不明確。」

「『何でも帳』を書くのが非常に遅くてもっと時間をほしい。」

学生B(文学部)

今日の受講授業コマ (1)心理学 (2)環境科学 (3)芸術学基礎論

「教育関係の授業で何かひとつ受講したかった。最初の授業に出席してみて受講を決めた。すでに必要単位数は満たしている。具体的な事例に基づいた授業というのはほかには見当たらない。」

「学生にもっと話を問にかけてほしかった。発言の機会はあったが、もっと話しやすい雰囲気を作ってほしかった。プリントを配って話をしろと言われても困る。」

「『何でも帳』のコメントはやや物足りない。もう少し書いてほしい。」

「大学に来て科目の名前が変わっただけで受験時代の勉強方法ととくに変わりはない。高校時代に討論が多かったということはないが、課外活動でいろいろ経験した。」

学生C

「授業のあとでこういう機会を持つのはいいことではないでしょうか。」(退室)

学生D(文学部)

今日の受講授業コマ (1)インド・中国仏教史 (2)精神分析 (3)生命科学入門

「全学共通科目の履修案内のコース内容に興味を持って受講した。実験授業ということに興味をもってではない。授業を週24コマとっている。5月中は気管支炎、肋骨骨折などで休みをとった。」

「授業の進行のポイントは理解しているつもりだ。しかし授業で指示される推薦図書や参考書までを読む時間はない。」

「もっとみんなで意見交換をする機会があればいい。ゼミ形式でもおもしろい。『何でも帳』の講評はコピーに載った人ばかりが聞いているので、もっとどんどんあてて意見を聞いてもいい。」

学生E(工学部4回生)

今日の受講授業コマ (1)ハードウェア (2)プログラミング言語 (3)情報理論

「1年間ソフトウェア開発のアルバイトで休学したが、その時に教育に興味を持った。ビデオの活用にも興味がある。」

「あの教室は講義形式の授業にはいいが、討論形式にしたいのなら、もっと小さい部屋がいい。今後の授業の方向によって決めてほしい。」

「自分は理系に所属しているが、教育についての自分なりの独自の信念は持っているので、（それを先生の教育観とぶつけてみるという意味で）この授業は役に立つと思う。ただし（自分で入手不可能な情報以外の）技術は自分で勉強するつもりだ。」

「今日の授業で教師は生徒を『もの／＼からだ』と見るように訓練されているのではなく、生徒に対して恥知らずに話することができる訓練がされているからだと思う。」

学生F（農学部）（女）

今日の受講授業コマ (1)農学 (2)農学 (3)英語（A号館の教室）

「教育には教えるというイメージがある。教えるだけでなく、生徒からも教えられるという、この授業の発想は面白い。」

「あの教室は講義用、講演会用の部屋で、意見を言いたくても言いづらい雰囲気がある。」

「鷹尾さん（授業教材の事例中に登場）のような心理判定員の仕事に関心をもったが、Mに対して何かをしてあげたいというのは多くの人の共通の感情だと思う。母親のもつ愛情と父親のそれとは違うと思う。女性の場合は何か包み込むというか、丸ごと受け止めてあげたいという傾向があると思う。」

「Mをめぐる具体的な事例の流れと（その背後に込めた）教育学の重要なポイントに関連づけて聞いている時もあるし、見失っている場合もある。」

「この授業はMの特殊な事例というだけではなく、普段の友人との付き合いなどにも関連する要素を含んでいて、一般的にも役立つ内容だと思う。」

「（身体感覚に関する男女差）は基本的な感覚には差がないと思うが、その現れ方が男女、年齢、人生経験などによって変わってくるのだろう。それらは複雑に入り組んでいて、その人がどちらに片寄っているかという程度の問題だろう。」

学生G（農学部1回生）

今日の受講授業コマ (1)(2)専門科目 (3)英語

「講義形式の授業が多いので、この授業は参加できるという点に関心をもった。しかしあの教室では自分からなかなか発言をしにくい。」

「『何でも帳』に感想を書くのに慣れていない。感想をたくさん書いた時には先生からのコメントもたくさん書いてほしい。」

「自分が理科系ということで、文科系の授業の話し方に抵抗があるということはない。教養教育の授業は自分にとって、積極的な意味でおもしろい。決して息抜きではない。」

学生H（教育学部院生）

「この授業は単位にはならないが、自分の基礎知識のためにとっている。」

「『質問・疑問は何かないか？』という先生の問いかけには応えにくいので、特定の意見や見解について学生の反応を聞いてほしい。」

「この授業はいままでになかった形式。授業方法としては説得力があつてすごくいい。」

「Mの事例を土台にして哲学的内容を説明するのは、全学向け授業としてはどうか。例えば、メルロポンティなどは専門外の学生には無縁の名前。」

「この授業全体を通じての田中先生の根本メッセージは『教育は子供のためだけの活動ではない』ということだと思う。」

学生 I（工学部）

今日の受講授業コマ (1)化学 (2)物理 (3)ドイツ語

「レポートにコメントを書いて返してくれるのはありがたい。物理のレポートなどは一度も返ってきたことがない。」
「履修案内を見てこの授業について期待したのは、Mのような特殊な事例ではなく、ごく身近なライフサイクルについて知れたらいいなと思ったから。Mの事例はおおげさで特異すぎる。それでも自分の経験と重なるところがないかと考えている。」

「発言の要請について、自分のこの分野での知識が乏しいので、何を答えていいのかわからない。箱庭療法は多少は知っていたが、ドイツ語が突然出て来るのにはまいる。」

「医学部の人や医者の友人が『からだ』に対して、冷徹な感情で接しているのは仕事がらなのかと思う。」

「今の大学生活は、受験の圧力から解放された自由がある。しかしそれは選択する自由で、さぼれる自由はない。工学部は指定科目が多くて、さぼっても鴨川で寝ているわけにはいかない。」

「浪人中は勉強だけをしていたので、かえってヒマだったと思う。今は何でもすぐ手をだしてしまうので、自分で自分をどんどん忙しくしてしまう。今年の初めの頃は週の半分くらいはサボっていたが、退屈なので授業に出るようにした。」

「登録していない授業にもぐり出たりもしている。」

学生 J（教育学部 4 年生）（女）

「受講の動機は教育学部で専門が近いので田中先生のどこを突けばおもしろいかなど、先生自身を研究したいと思った。」

「刺激的なことを話すというのが田中先生の持ち味。しかし授業形態をいじって、中途半端なことをしていると、内容や刺激が薄くなって持ち味が失われてしまう。」

「『何でも帳』にはできるだけ挑戦的な回答をするように心掛けている。」

「ここぞという難しい問題が持ち出されて、先生の見解を期待していると、『何か僕にもようわからん』ということで終わってしまって、つまらない。分からないにしても、どこで田中先生自身が葛藤しているのかをはっきり言ってほしい。」

「教育人間学概論の時間では、教師の論点の説明のあと、グループ討論を行い、そのあとアンケートを行っていた。討論を行うと必ずムカつくことを言う学生がいるが、十分に反論できないことが多いので、あとでアンケートにその不満をぶつけていた。」

「私個人としては刺激的な論点に興味がある。Mの事例だけでは論点がばらけてしまうので、個々の論点を先に提示して、それに応じた複数の事例を例示してほしい。」

共通質問「高校の授業と大学の授業、田中先生の授業との違いは？」（米谷）

学生 D 高校時代は病気をしすぎてあまり授業に出ていない。

大学の授業—それなりに出ていたが、出ることが目的ではなく、ヒントを得ることが重要。

田 中 授 業—おもしろい。問題点を社会構造的・普遍的部分で掘り下げてほしい。

学生 E 大学の授業—すべてをまとめて論ずるのには無理があるが、授業にこなれば得られない効果のある授業もある。

田 中 授 業—コメントを返してくれるのは尊敬に値する。

学生 F 高校の授業—先生が生活のためにやっているという感じ。生活指導などで授業が中途半端になっていた。

大学の授業—教師が好きなのをやっているから情熱を感じられる。しかし自分で勉強しなくてはいけないところは同じ。高校時代から実験授業をされるのには慣れているが、こうして裏を見せてくれ

るというのは、これまでとは違う。

学生 G 大学の授業－自分で考えることなく受け入れる授業が多くてあまりおもしろくない。自分で好きな本を読んでいるほうがいい。

学生 H 高校の授業－□□（杉本筆記メモ解説不明）
大学の授業－それ以上に何を求めるということもない。

学生 I 高校の授業－生徒の成績が教師の給料にはねかえるというシステムになっていたのでピリピリしていた。
大学の授業－先生が自分の好き勝手な研究をしているので、聞いていてあまりストレスを感じない。

学生 J 大学の授業－先生が現在取り組んでいる研究について話してくれるので、先生の問題意識がはっきりしていて、それに共感できたらおもしろい。学生の問題意識をどう刺激するか、もっと問題意識を出してほしい。

調査用紙第1回 6月3日(月)

Q 0001 この授業に関して、全般的に、あなたご自身は、以下の印象・意見のそれぞれに対してどの程度あてはまると思われますか。4段階で評定して下さい。

出席数 18名 回答数 15名

①あてはまらない ②あまりあてはまらない ③ややあてはまる ④あてはまる

平均値 上位5 ○ 下位5 ▼ ※設問に不適切な部分があり無回答あり	平均	付 加 値			
		4	3	2	1
1. 講師の話し方が不明瞭である	2.93	5	7	1	2
2. 講師の話し方が面白くない	1.80		3	6	6
3. 講師の話しがわかりにくい	1.80		2	8	5
▽ 講義の進度が速い	1.40			6	9
▽ 講義の分量が多い	1.53		2	4	9
6. 講義の内容が難しい	1.80		4	4	7
▽ 講義の内容がつまらない	1.53		1	6	8
8. 講義の構成に工夫がない	1.87		3	7	5
9. 講義には総合的に満足である	3.00	7	4	3	2
10. 講師は講義のために十分な準備をしていた	3.29	7	5	1	1
11. 講義の時間配分は適切であった	2.93	3	8	4	
12. 講義の目的がはっきり明示されていた	2.93	4	7	3	1
13. 学生自身に考えさせる工夫がなされていた	3.13	7	4	3	1
14. 講師は学生の理解度に十分気を配っていた	2.67	4	3	7	1
15. それぞれの学生の質問や相談に応じてくれた	3.00	6	4	4	1
⑩ 講義で利用された教材は有益であった	3.40	8	5	2	
17. 内容に関する興味を高めるための配慮があった	3.13	7	3	5	
18. 評価方法は講義の内容にふさわしいものであった※	3.25	2	6		
⑨ 講義には積極的に出席した	3.67	10	5		
20. 講義は改善の余地が多かった	2.60	2	6	6	1
21. 新たな発見があった	3.27	7	6	1	1
22. 個別に指導を受けてみたい	2.47	2	5	6	2
23. 講義を通してやったという達成感がある	2.79	1	7	4	2
24. どこが重要なポイントであるかがよくわかった	2.53	2	6	5	2
25. 講義中、学生が発言しやすいよう配慮していた	2.47	3	4	5	3

Q 0002 この授業に関して、全般的に、あなたご自身は、以下の印象・意見のそれぞれに対してどの程度あてはまると思われますか。4段階で評定して下さい。

	平均	付 加 値			
		4	3	2	1
1. 講師は当初の受講目的を達成できたと思う※	2.46	2	4	5	2
2. 配られる資料の量が多すぎる	2.13	1	5	4	5
③ 講義から十分な知的刺激を受けた	3.33	6	8	1	
④ 講義は全体的にみて自分にとって価値があった	3.47	7	8		
5. 友人を増やすことを心がけた	1.67	2	1	2	10
6. 講師の話しをノートにとった	2.60	4	3	6	2
7. 講義に集中できなかった	2.08		4	4	7
8. 自分なりに面白そうな視点を探りながら学習した	2.93	4	6	5	
9. 内容を鵜呑みにすることなく批判的な態度で学習した	3.00	4	7	4	
10. 学習が自分なりに順調に進んだ	2.33	1	5	7	2
11. 関心をひいたことがらはより深く調べるよう心がけた	2.00	1	3	6	5
⑫ 講師の熱意が感じられた	3.53	10	3	2	
13. 一層学習意欲が高まった	2.67	2	7	5	1
14. もっと学生の発言の機会を増やしてほしい	2.80	5	3	6	1
15. 人数によってはゼミ形式にしてほしい	2.86	6	3	2	3
16. 教室の大きさと受講生の数が釣り合いである	2.80	4	7	1	3
17. 教室が遠くて不便である	2.47	4	4	2	5
▽ ⑪「何でも帳」の記入は負担が大きい	1.42		1	4	9
▽ ⑪「何でも帳」に対する講師のコメントに満足している	2.67	3	7	2	3
20. 実験授業ということで緊張した	1.40		1	4	10
21. 実験機器や参観者が気になった	1.60		3	3	9

記入欄 この面接授業に関する感想・意見など何かありましたら、以下の枠内にご自由にお書き下さい。

1の設問に「ややあてはまる」と回答した学生のひとは「教室のせいだと思う。ひびく。」と書き加えていた。感想欄に「疲れて寝てしまうこともあるけれど（すいません）、内容は興味深くておもしろいです。」のコメントあり。
 18の設問に対して「まだ評価はどうなされているのかわからないです。」のコメントあり。
 10の設問に対して「講師は講義のために十分な準備をしていた」のあとに「ように見える」の付加あり。
 その他自由記述欄記入者 3名

授業案 6 (6月10日)
ホスピタリズムの人間形成論(4)

- 1 本時の目的 ― ①「何でも帳」の記述を利用して、「叱ること」、「適応性」、「教育活動における賭の要素と連携」、「カウンセリング・マインドと教師」、「くもの／からだ」の〈ところ〉からの分離」などの議論を行い、先週の復習と本時の導入とする。次いで、②先週配付した資料にもとづいて、M事例が「ホスピタリズム」の典型例であることを示し、最後に、③ホスピタリズムの意義を歴史的社会的かつ人間形成論的に説明する。
- 2 本時の工夫
 - ① 「何でも帳」を手掛かりとする学生の討論参加について、先週の授業検討会において学生の側から、「そもそもこのような講義形式の授業で学生の参加が必要であるのか」という疑念が表明されるとともに、1)議論の範囲を明確にする、2)積極的に指名する、3)教師の側が挑発的な意見表明を行う、などの具体的な技法が提案された。この授業では、学生参加の必要性を理解させるとともに、これら技法を用いて、学生参加を促したい。
 - ② 後半の授業は、資料の読みと解説というステレオタイプな進行の仕方となる。これまでの授業経過からして、説明が学生の興味を惹くことができれば、退屈しなくても済むことが明らかである。その際、学生の読みあげの声小さいことが懸念される。マイクの使用について、考えてみたい。
 - ③ 討論以後の資料の読み合わせについては、今回も、講義での伝達のために用意した主題が、「ホスピタリズムの歴史的社会的／人間形成論的意義」ときわめて包括的であるので、この内容のうち学生の反応を見ながら、適宜、取捨選択を試みる。
 - ④ 先週のアンケート調査では、授業者の「話し方」について否定的な反応が多かった音量と喋り方の両面で、「分かりやすさ」を心掛けたい。マイクの使用については、今のところ否定的であるが、学生の読みあげにマイクを利用させるとすれば、授業者もマイクを使わざるをえまい。
 - ⑤ 学生のカリキュラムが極端に詰まっており、この季節では、じっと聞くことがかなりの苦行であることをわきまえて、対応を考えたい。

授業の流れ

14:50

「何でも帳」の記述を利用して、「叱ること」、「適応性」、「教育活動における賭の要素と連携」、「カウンセリング・マインドと教師」、「くもの／からだ」の〈ところ〉からの分離」などの議論を行い、先週の復習と本時の導入とする。

15:20

先週配付した資料にもとづいて、「ホスピタリズム」の概念内容とその歴史的展開を説明し、M事例が「ホスピタリズム」の典型例であることを示す。次いで、ホスピタリズムの意義を、まず、歴史的社会的に近代教育の理論化と制度化にとって不可欠の契機であることを説明する。最後に、基本的信頼や被包感や相互形成の角度から、「ホスピタリズム」の人間形成論的意義について説明する。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第6回研究会(要旨)

6月10日(月) 16:15-17:15 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 山内

田中 石村 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中

「授業計画ではホスピタリズムの説明に入る予定であったが、『何でも帳』のコメントに対する学生の反応がけっこうあったことと、先週の学生インタビューで学生から討論の機会をつくってほしいという要望があったことから、学生とのやりとりに時間をすべて費やしてしまった。けっこうおもしろかったが、まだ指名しないと意見はでにくい状況に変わりはない。今日はクーラーをかけずにすんだので静かだった。」

山内

「今日の授業は特におもしろく、学生の求めている授業とはこういうものかもしれない、と感じた。大学の授業とは計画をはずれておもしろければいいのか、やはりシステマティックに内容をこなさなければいけないのか、という問題がある。」

「前回の学生インタビューをみて、今の学生は大変まじめなんだなあ、という気がした。授業は出て聞くものというマナーがあるようだ。前の方の席の学生は特にまじめで、今日は反応も良かった。教養教育がくさび型になったことで、年齢が上がったのではないか。」

「学生とのやりとりで授業をつぶすことは、通年の講義全体を通しての構造があればかまわないことだと思う。」

田中

「つぶすといっても兼ね合いがあり、来週もずっとつぶすわけにはいかない。今日のアフターケアが必要なので、(予定内容の消化は)来週には考えたい。しかし、予定シラバスが今日まで大きく崩れなかったことはむしろ奇跡的なことだ。」

「今日は途中で私語をかわしている二人に初めて注意をした。」

「(事務局からの書類で)この講義を正式に登録した学生数は31人だったことがわかった。今日は19名なので、ほぼ均衡状態になっている。」

岡本

「初めの2~3週は先生のようにすを見ていた学生が、なじんできた。前回のインタビューもあって、意見を言いやすい雰囲気生まれて来た。出席をとる以上の効果があった。いままでこのような話が出ていなかったのも、今回は学生としても意見の出しやすいテーマだった。」

「夏休みの課題やレポートはない予定のようだが、『何でも帳』のスペースでは書き足りない人、討論がしたくでもできなかった人に自由なエッセイを書かせてもいいし、何か本を読ませて書かせてもいい。」

「学生の発言の声が小さく非常に(後ろの席からは)聞きにくい。後ろの学生にも聞こえていないので、発言している学生は先生とだけ議論しているという意識しかない。教室全体にマイクをいくつか置くことはできないだろうか。」

溝上

「先生が『大きな声で話してくれ』と要請した声はまだ小さかった。しつこく繰り返すしか手はないだろうか。」

「今回は実験授業の技術面で2つの向上があった。ひとつはビデオ画面にタイムカウンターが入ったこと。もうひとつはビデオカメラの性能が向上し、教室前面(4分割モニターでは左上)の1台はリモートコントロールにより、カメラの回転とズーミングが遠隔操作して記録できるようになった。」

「また、これまでマイクで講師の声が捕らえにくかったので、マイクコードを延長して先生の発言がはっきり入るようになった。ただし、こんどはマイクを先生に向け過ぎて、後方の学生の発言がほとんどとれなくなってしまった。」

石村

「この技術によって、指名された学生の表情などがよく捕らえられるようになった。ただし大教室の問題は依然としてあり、先生に誰が指名されたのか、モニター画面からではよくわからないことがある。」

「今日のキーワードは『恥知らずの教師』と『ボンカレー工場』の話で、学生もよく反応していて、その会話や表情をビデオとマイクでかなりよく追えることがわかった。」

杉本

「先週のアンケートの集計を出したが、最も答えの片寄った設問は『積極的に授業に出ている』というものだったが、この時期まで残っている学生はみな相当の意識を持っているはずなので、母集団の偏差の典型的な影響例でこの数字そのものはほとんど意味がない。しかし同じアンケートを後に行った時に今回との変化が見られれば、それはそれで意味があるかもしれない。」

岡本

「学生の多くは実験授業であるということを気にしていないという結果がでているが、彼ら彼女らはいろいろな場面でいろいろな役を持っていて、人前で話す機会が多いのでは？」

「先週は学生の様子が特にだるそうだったが、この授業の前にとった授業についての質問とともに、この土日をどう過ごしたかについての質問をしてもよかった。」

「今日の授業の内容についてだが、私たち（理系の専門家）の感覚からしたら、実験現場においては人間の『こころ』も『からだ』も、電極を刺したりいろいろ細工したりして、『もの』になりつつある。逆にいえばそれだけ倫理的な心構えが要求されるのかもしれない。この歯止めがないとオウムに流れた学生のようなことが起こる。拒食症の人の事例は『からだ』と『こころ』が分離しているというよりは、『こころ』の面の機能がおかしくなっている影響が一体となっている『からだ』に出ているのであって、むしろ『こころ』と『からだ』の一体性を感じる。」

田中

「プレスナーの議論を土台にして言っている図式だが、教養の授業ではその背景や詳細にまで触れられないので苦しい。」

岡村

「『自己臭』の問題は高校の場合、オーデコロンや化粧品に対する学校側の規制やチェックの行き過ぎが背景にあると思う。教師が学生の化粧品の匂いを臭いでチェックすることもあり、学生の匂いへの意識を過剰に高めている。管理教育の弊害といえる。ぎゃくにあらゆる化粧品や髪形を若いころにためした人は30歳をすぎてかえって普通にもどっている場合もある。どこからが異常でどこまでが正常なのかあいまいだ。」

「ただし、実験に出てくる男子学生の中には5日間くらい風呂に入らずにいて本当に臭い学生もいる。実家では家族に風呂をすすめられて入っていたが、京都に下宿して、それをすすめてくれる人がいなくなってしまったようだ。」

山内

「そういえば授業の始まる前に、私の前に座っていた学生が、お互いに消臭スプレーをかけあっていたのを見た。神戸の近郊の高校では逆に化粧などが自由化されていて、歯止めが効かなくなっている傾向がある。」

石村

「社会全体が臭いに敏感になってきている。最近はシャワーのある下宿が人気がある。臭いの問題は幻想ではなく、実態として問題になってきている。」

田中

『自己臭』や『やせ症』の問題は我々の日常生活の延長線上にもある身近な問題だが、実際に報告されている症例はかなり病的な様相を示している。『やせ症』の最初の症例は『思春期やせ症』ではなく『中年やせ症』だった。35歳くらいになって女性には自分のいるべきポジションが見つからない。こうした生のあり方はその子供にも影響を与えている。」

そのほか、無名私立大学の立派な実験授業設備についての指摘、それに関連して、広島大学大研センターの講堂の観察コントロールブースの事例、阪大マルチメディア教室の話題提供あり。本センターにおける観察ブース付き実験授業教室の必要性についての議論などがあった。

授業案 7 (6月17日)

ホスピタリズムの人間形成論(5)

- 1 本時の目的 — ①「何でも帳」の記述を利用して、「教師と感情」、「大人になりたくないということ」、「M事例の病理性と〔傷つきやすさ〕」などの議論を行い、先週の復習と本時の導入とする。次いで、②先週的话题を引き継ぎ、Mの事例が「ホスピタリズム」の典型例であることを示し、③ホスピタリズムの意義を歴史的社会的かつ人間形成論的に説明する。④人間形成論の立場からM事例を取り上げる意味を、ライフサイクルと異世代間の相互形成の両面から説明し、最後に、⑤次週以後の児童虐待論の一般的な予告を行っておく。
- 2 本時の工夫
 - ① 先週は「何でも帳」を手掛かりとする学生の討論だけで、一時間が終わった。学生の参加という点で、この講義本来の意図に即しており、成功であった。しかし、「何でも帳」の使用の仕方がほぼ形式的に固定化されてきたことについては、反省の余地がある。この使用の仕方については、1)学生の参加意欲を継続させるために、当面はかならず大切なコメントを印刷配付し、講義のどこかの場面でこれについて議論することにしたい。ただし、2)この場面や時間については、適宜、適切と思われるやりかたで使用することにする。今回は、これまでの分量の半分に抑えて、時間的な短縮を図りたい。
 - ② 後半の授業は、先週の計画を踏襲するので、先週指摘した懸念が残ったままである。つまり、資料の読みと解説というステレオタイプな進行の仕方となるが、これまでの授業経過からして、説明が学生の興味を惹くことができれば、おそらくさほど退屈させなくても済むだろう。その際、蒸し暑ければ騒音の大きなクーラーが作動しているはずであるから、学生の読みあげの声が小さいことが懸念される。マイクの使用について、考えてみたい。
 - ③ 資料の読み合わせについては、今回も、講義での伝達のために用意した主題が、「ホスピタリズムの歴史的社会的／人間形成論的意義」ときわめて包括的であるので、この内容のうち学生の反応を見ながら、適宜、取捨選択を試みる。
 - ④ 学生のカリキュラムが極端に詰まっており、この季節では、じっと聞くことがかなりの苦行であることをわきまえて、可能な対応を考えたい。

授業の流れ

14:50

「何でも帳」の記述を利用して、「教師と感情」、「大人になりたくないということ」、「M事例の病理性と〔傷

きやすさ)」などの議論を行い、先週の復習と本時の導入とする。

15:20

先週配付した資料にもとづいて、「ホスピタリズム」の概念内容とその歴史的展開を説明し、M事例が「ホスピタリズム」の典型例であることを示す。次いで、ホスピタリズムの意義を、まず、歴史的社会的に近代教育の理論化と制度化にとって不可欠の契機であることを説明する。基本的信頼や被包感や相互形成の角度から、「ホスピタリズム」の人間形成論的意義について説明する。さらに、人間形成論の立場からM事例を取り上げる意味を、ライフサイクルと異世代間の相互形成の両面から説明し、最後に、次週以後の児童虐待論の一般的な予告を行っておく。

16:00

採点の仕方と7月中の授業計画について、話しておく。「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第7回研究会(要旨)

6月17日(月) 16:10-17:30 センター1-2号室

参加者(敬称略) 米谷・山内・岡本・松井(朝日新聞社)

田中・溝上

田中

「今回の授業では、『何でも帳』に対するコメントの記述を最小限にして、授業をすすめることを考えた。これは、前回『何でも帳』にすべての時間をあてたこととの兼ね合いでそうになっている。しかし寝た学生が今日は多かった。」

米谷

「ほおずえには2種類がある。よく聞くときの activity ジェスチャーとしてのものと、そうでない時のもの。しかし、その区別が後ろからでは難しい。ねそべりの子もいるが、これは居眠りではない。」

「16時くらいで何人かがばたばたと崩れる。この前後が重要だろう。」

「今日はマイクを使っていたので、よく聞こえてよかった。学生が意見を言うときも、声通っていて、改善点が向上していると感じる。」

「クーラーが効きすぎて、きっと寒かったんだろう。女子が腕に手をあてていたのが目立った。」

「エリクソンの話は、皆自分たち青年期の問題を取り上げているということで興味を示していたのだろう。最後終わりだという雰囲気、『もうちょっとやろうか』と先生が言われたことで、何人かがばたばたと倒れたかのようにも思われる」

「内容的にはいろいろ盛り込まれて良かったが、最後が駄目だった。しかし、確実に改善はしている」

田中

「エリクソンモデルは、時間が足りないと思いながらやった」

山内

「いつものこの授業は3時50分くらいで終わるという学生との暗黙の契約が成立しているように思う。それをもう少しやろうかと延長したことで、学生たちが息詰まった。」

田中

「授業に出ている学生が2分化してきている。特に理科系の学生の、何でも帳に対する態度が若干問題だ。彼らを何とか拾っていきたいが、それも難しい。」

岡本

「『何でも帳』の導入が、今日は巧かったと思う。」

「『何かありませんか』と先生が聞かれたが、言葉の裏にはいろいろあるものと思った。」

「『一生懸命聞いてくれていたが、本意は、実はここまでのところにはないです』と先生が最後言われたことで、学生たちはショックを受けたようにも見えた。しかし、全体的にはスムーズだったと思う。」

田中

「気になるのは学生が60分しか持たないということ。60分とひらきなおってやるのか、それとも90分もたせていいのか。今までの自分のスタイルとして90分やってきてないから、こんなものでいいと思っている。」

岡本

「教授法の技術に関しては、師範卒と大学卒では明らかに違うものだった。それは板書の仕方をはじめとして、明らかに教育されたという感じが伝わってくるものだった。」

米谷

「教授法といっても、カリキュラムにおいて何を教えるかが明確な場合とそうでない場合とでは議論の観点が違ってくる。」

岡本

「教授法のマニュアル化が、師範卒では徹底していた。」

米谷

「教授法の良いものというのがあるとすれば、上手なものだけが授業をやって、衛星放送で予備校みたいに流せばいい。教育をする先生とそれを補佐する先生とに分化していく。特に、パッケージ化したこれだけの内容を教えるというのであれば、専門学校でやればいい。」

米谷

「問題は、提供されたマニュアルを、どう個人の先生が自分のオリジナルなものとして組み立てていくかが一番重要。それを学生が学ぶのが大学だろう。」

岡本

「10年前の研究や講義ノートから進歩していないような講義ではなく、今現在教授者がどう講義をオリジナルなものとしてつくっていくかが問われるべき。」

田中

「授業には2つの要請があるように思う。1つは、最低これだけのものを教えていくということ。もう一つは、クリエイティブなものを出していくこと。」

岡本

「対面的な価値が授業になくてはならないはずだ。」

米谷

「やはり授業の最終的に目指すところはディスカッションだろう。それが現場で教え学ぶということの意義ではないか。」

田中

「『何でも帳』で本気を出していない学生がいる。出席者の能力は高いと思うので、言語能力が問題ではないとすれば、やはり態度か？」

「批判的なコメントで返すと、攻撃的だという学生が以前いたので、それも難しい。インタラクションになかなかならない。」

山内

「専門教育と違って、教養教育は難しい。他の科目と比べてとりやすいからとるといった現実もある。学生の学部的な質もバラバラなので難しい。」

米谷

「学生たちは授業をとりすぎ。授業をなめているのか？ 大学改革というスローガンを本当に実行しようとするれば、この点をもっと見つめるべき。」

記者

「いたれりつくせりという感じがして、それが学生たちにとって幸なのかどうか判断が難しい。また兼ね合いも難しいように思う。」

授業案 8（6月24日）

ホスピタリズムの人間形成論(6)

- 1 本時の目的 — ①「何でも帳」の記述（100頁を参照）を利用して、「大人になること」、「基本的信頼」などの議論を行い、先週の復習と本時の導入とする。次いで、②先週の課題を引き継ぎ、ホスピタリズムの意義を歴史的社会的かつ人間形成論的に説明する。③人間形成論の立場からM事例を取り上げる意味を、ライフサイクルと異世代間の相互形成の両面から説明し、④事例研究を取り扱うことの人間形成論の構築についての意義について論じ、最後に⑤次週以後の児童虐待論の一般的な予告を行っておく。
- 2 本時の工夫
 - ① 先週は冷房の騒音に対してマイクの使用が有効であったので、今回も、これを引き継いでみる。
 - ② 先週は「何でも帳」を手掛かりとする学生の討論だけがごくお座なりであったので、今回は、できるだけ短時間に、講義への導入と学生の参加の両面で意味のある討議を試みてみたい。論点を二つのコメントからなる二つに分けて、二つを読み討議することを二回、繰り返すことにしたい。少なくとも二人の学生は、討論に参加するものと見込めるから、手早く深い討議を試みたい。
 - ③ 先週の授業検討会で話題になった「A学部学生の浅い反応」の典型例のコピー（この資料集では割愛した）を、以下に添付しておく。彼らの参加意欲を醸成するために、まず、彼らのコメントを可能なかぎり取り上げるよう、努力したい。残念ながら、今回は(3)のコメントが、この範疇に卡ろうじてはいえるとも言えるかもしれない。しかし、このコメントは、コメントの質においては従来からきわめて優秀な学生である。これ以外の内容を取り上げることができなかった。そこで、指名によって討論に参加させることも考えたい。
 - ④ 資料の読み合わせについては、今回は、「ホスピタリズムの歴史的社会的／人間形成論的意義」ときわめて包括的であるので、この内容のうち学生の反応を見ながら、適宜、取捨選択を試みる。学生のカリキュラムが極端

に詰まっております、この季節では、じっと聞くことがかなりの苦行であることをわきまえて、可能な対応を考えた
い。

- ⑤ 時間があれば、中井久夫の「サザエさん論」の紹介によって、次週以下の児童虐待事例への導入を図りたい。
しかし時間的に考えて、無理はしないようにしよう。

授業の流れ

14：50

「何でも帳」の記述を利用して、「大人になること」、「基本的信頼」などの補足的な議論を行い、先週の復習と
本時の導入とする。

15：20

先週配付した資料にもとづいて、基本的信頼や被包感や相互形成の角度から、「ホスピタリズム」の人間形成論
的意義についてあらためて説明し、さらに、ホスピタリズムの歴史的社会的意義について、これが、近代教育の
理論化と制度化にとって不可欠の契機であることを説明する。次いで、人間形成論の立場からM事例を取り上げ
る意味を、ライフサイクルと異世代間の相互形成の両面から説明し、最後に事例研究が人間形成論の構築にとっ
てもつ意義について、講義する。これでお時間が余るようなら、中井久夫の「サザエさん論」を紹介して、次
週以後の児童虐待論の一般的な予告を行っておく。

16：00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第8回研究会(要旨)

6月24日(月) 16：20-17：30 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 岡村 山内

田中 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中

「今日は途中でしんどくなって、学生にホスピタリズムについての資料を読ませることにした。以前から『何でも
帳』への反応が薄くて気になっていた、P君のコメントをコピーしてあらかじめ参観者に見てもらったが、今日は
たまたま彼を指名して資料を読ませることになり、彼がいつも授業中に内職や私語をしている学生であることがわ
かった。つまり彼は授業にただ体だけ出席して、中身にまったくかかわろうとしないわけで、実のあるコメントを
書かない理由がこれでわかった。しかし、今回の資料は難解で、これまでの研究会でもついて来れない人が大半だ
ったのに、P君はちゃんと読めていたのでびっくりした。きっと頭の良い、要領のよい学生なのだろう。今後彼を
どうフォローしてゆくかが問題だ。その他の学生は熱心なのもいるが、まだ授業にのってくれなくて、指名してか
らうじて話してくれるという状況で残念だ。」

米谷

「今日は田中先生の行動を左の紙に、学生の反応や態度を右の紙に時系列的にならべ、並行的に比較できるようにし
てみた(50頁を参照)。今日はむしむししていたせいか髪いじりが多くみられた。ほおづえには2種類あって、し
んどいほおづえと傾聴のほおづえを区別し、傾聴のほおづえには○印をつけている。15時20分に4人、35分に4人、
45分に5人○印が増えているが、15時45分はホスピタリズムの資料を読んでいる時で、難解な文章にたいして、学

生がそれを必死で読解しようとしている兆候と考えたい。頭をかくのも、ものを考えているときに生じることがある。7番の学生は両手はおづえをしているが、これはかなり考えこんでいる。いわゆる『評価の三角形』か？ 体揺らしもやはり5時45分くらいからの目立つようになるが、これは学生の集中力の限界というメッセージで、私は普通それは授業開始後60分ぐらいで増えて来るという仮説を持っている。今日は学生よりも観察者のほうに居眠りが見られた。」

「15時19分に4番の学生（P君）は下を向いて何かを読んだり、書いたりして内職をしている。15時32分にマイクを持たせると、まずどこから読んでいいのかわからない。しばらくして自分は資料を持っていないということに気づいて廊下に取りに行く。全く授業についてきていないということがわかる。15時41分に資料にでてくる人名（コメニウス）の説明に入るが、その説明で今日の授業は終わってしまった。」

岡本

「（7番の学生は）資料の読解に自分で入り込んでしまって、授業の進行からはずれてしまったのかもしれない。この学生はわりと話を聞いていたと思う。やはり60分ぐらいが集中力の限界か。いったい90分という授業はいつから始まったのか。」

山内

「明治のころからこの時間でやってきている。講義が110分、プラス10分間の休みというパターンで全体で120分だった。」

米谷

「私の恩師は『授業とは教官にとって一番無駄な時間なのだから、自分が一番しんどい時に授業が入るように組むべきだ。そうしなければいい研究はできない。』といていた。」

「受験生などは逆に授業のときをベストコンディションにしておかなければ授業についていけないことになる。」

「『良い教師は教え過ぎないことだ。むしろ動機づけだけさせて、あとは学生を家に帰し、家で勉強するようにさせるべきだ』というやや片寄った教授論もある。授業中にすべてをこなす先生がよいのか、それとも動機づけにとどめる教師がよいのか。」

田中

「この授業の場合は学生の平均選択コマ数から考えて、家や大学での時間的余裕はほとんどないので、すべての活動はこの時間内で勝負するしかない、と考えている。学生にこれ以上要求できない。予習復習はとても期待できない。」

米谷

「学生の授業の選択のしかたについてチュータリングがないのが問題だ。学生としてはとりあげず時間割を全部埋めておいて、あとは様子を見ようという姿勢なので、選択コマ数が多くなるのだろう。」

杉本

「京大は特に文科系では履修選択の自由度ではずばぬけていて、1回生の語学と体育以外は全くの自由選択だった。体育でさえもそのスポーツの種類を選べた。語学の取りやすい（という情報の）教官と、おもしろいので有名な一般講義には学生が殺到していた。語学の場合には定員を設けて、それを越えると抽選となり、一般講義の場合には登録者にみあった大きさの教室を用意しようという方針は全くなく、あふれた学生には教官が『できるだけ出席しないでくれ』とほのめかしていた。」

岡本

「学生が授業を履修登録するさいの情報源はどこにあるのか？ 私の経験の場合、必修科目を中心にいわゆる履修モデルができていて、それに従えば楽になるようにできていた。逆にいえば、選択の幅がきわめて制限されていた。ある特定の資格をとるためにはこれこれの授業に出なければならないという指導があった。」

米谷

「文部省は『コース』を認めるので、そのかわりコースごとに履修モデルを示すように大学に要求している。これは逆に学生の自由な選択の範囲を制限することになる。『登録は学生の権利だ』という意識の教官がいるが、そういう先生に限って、『授業に出て来なくてもいい』という姿勢が多い。学生がとりあえず空いているコマを埋めておこうとするので、大学としてはその人数分の教室を用意しなくてはならないことになる。」

岡本

「好きなだけ登録させておくのではなく、ある段階で出る意志のない授業の登録取り消しをさせないと、教室と出席学生のアンバランスがひどくなる。」

田中

「やはりそういうシステムがP君のようなケースを生んでいる。授業に登録はしたが、体がそこにいるだけ。『単位をとるためならそこにいればいいんでしょ』という態度。『何でも帳』のコメントにしても、『何か書けばそれでいいんでしょ』という感じで、全く教官とのコミュニケーションになっていない。腹に据えかねたので今日は資料を読ませたけれど、器用に読んだあとはまた別の世界にもどってしまった。『何でも帳』には資料のフレーズを引用して『興味もてた』などと表面的な作文をしている。きっとこれまでもすべての授業をこうやってこなしてきたのだろう。レポートを書かせても、この学生は頭がいいからあとでノートでも読めば、いいレポートが書けるのかもしれない。」

米谷

「一度客観テストをして、理解度を確かめてみてはどうか。」

田中

「僕はそういうことはどうでもいいと思っているから、それはちょっと難しい。」

岡本

「その程度のテストで見れる内容は、彼にはちゃんと答えられるかもしれない。テストの場合、理解度をしらべようとして、器用さを測ってしまうというこわさもある。僕はいつでもテストされても80点以上はとれるという自信なのかもしれない。」

米谷

「次回の学生コメントの抜粋プリントにP君のコメントを混ぜて、他の学生に感想を書かせてもいい。」

田中

「あまり名指しで追求すると、こういう学生はプライドが高いから、次回から出なくなってしまう可能性もある。」

岡本

「たかだか20歳くらいの学生には、このケースの内容と自分の実生活との間には大きな落差があるかもしれない。コメントを書けといわれても難しいだろう。」

米谷

「いままでに体験したことのないような世界に出会って、人生観や生き方に深くかかわるような内容について、ただか10分でまとめろというのは、関連の本を読んでみたり、自分でじっくり咀嚼してみて自分のものにしようという意識や態度を奪ってしまう可能性もある。」

田中

「この授業はいちおう1時間という枠のなかで完結する方式を前提としているので、それはやむをえないことだと思う。じっくり咀嚼することを勧めるのであればレポートとか別のことを考えなくてはいけない。」

山内

「まじめに聞いていてリアルタイムに反応できないということと、内職や私語をしていてそれができないということとを区別することが難しい。」

米谷

「学生とのインタラクションを重視し、教師と学生との心の部分でのつながりを求めて行くという田中先生の授業は将来の教養教育のひとつの形としておもしろいと思う。」

杉本

「学生にホスピタリズムの資料を読ませたところ、『予想外にちゃんとついて来ていてびっくりした』という感想について、田中先生はどのような根拠で学生の理解度を評価したのか？」

田中

「昨年愛媛大学での同じ授業では、このホスピタリズムの資料は難しすぎて、学生のなかに全然わからないという雰囲気があって、このテキストを取り下げた経験があった。今回は学生がよどみなく読めるということも含めて、よくついてこれたという印象があったためだろう。」

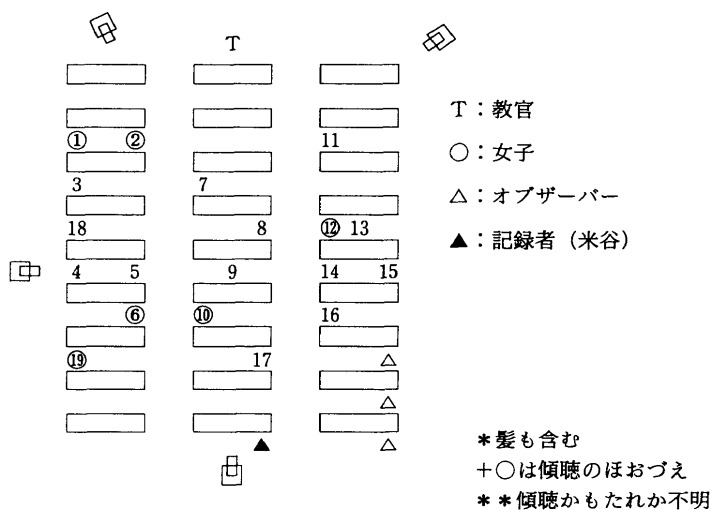
田中先生

- 14:50 ・T入場「寒くないですか……」
 ・シラバスについて言及。授業の進度遅れていることは「しかたがない」
- 14:51 何でも帳から。(4)について
- 15:00 エリクソンの資料
- 15:07 ヘルバルトについて「教育で一番大事なことは……」
 板書「Ja-Sagen」
- 15:09 (3)のコメントにうつる。
- 15:12 エリクソンの症例。
- 15:14 板書 ∞ ←子と親のオーバーラップ、ギャップ
- 15:17 前席の男子学生に黒板にサザエさんの家族の名を書かせる。
 中井久夫のサザエさん論について言及している。
 (サザエさんの一家は人生の危機の状態を回避している。
 子どもの危機は同時に親の危機である……)
- 15:22 (1)、(2)、(3)、(4)を書いた人何かコメントは？
- 29 「家族は決して安定したものではない」
- 31 「さてきょうのところにはいたいんですけど……」
 きょうの資料を読ませる
- 41 ホスピタリズムの資料に戻って読ませる。
 その前に人名について説明を加える。
 コメニウス (コメンスキー) — ボヘミア同胞団の再興
- 42 「17c」(板書)
 学級カリキュラム 大教授学
- 45 挿話 ある娘さんの子ども パリの小学校に行く……
 留年届に対する日本とフランス人の見方の違い
 { ・学年別 }
 { ・課程制 } 学校 — 人間の工場
- 15:56 ペスタロッツ、マカルコ……1時間 「はい出して」

学 生

- 14:52 3名遅刻 2名プリントとりに入出入り
- 54 1名 // (4)
- 59 1名 // (17)
- 02 1名 // (18)
- 15:03 Tがヘルバルトの話をし出したところ。3人が髪いじりを始める。
- 10 5が足ゆすりを始める (室内むしむしする……)
- 12 エリクソンの精神分析の話をしていて、皆Tの方を向く。
- 14 Tがエリクソンのモデルを板書しながら説明していると、2人が傾聴のほおづえをし出す。
- 17 11、12がTの要求に応じてサザエさんの家族をあげる。
- 19 4*はずっと下を向いて何か書いている (内職か?)
- 22 1名遅刻 (19)
 (2)→15がコメントを述べる (→T)
- 29 (4)→13 //
- 32 4が資料を読む (が、どこから読むかわからない。資料をとりに行く。)
- 11が資料をとりに入出入り
- 34 資料を読み出す
- 45 鉛筆まわし

* 最初から最後まで4はずっと下を向いて何かを読み、書いているようだった。



	居 眠 り	寝そべり	ほおづえ+	体ゆらし	手・足いじり*
15:00			10, ⑫		6
05			5, 9, 14	11, 5	3, 6, 10, 17, 16, 5
10	6		9, ⑬, ⑫		16
15			⑨, ⑫		11, 10
20			②, ⑨, ⑩, ⑬		5, 6, 7, 9, 14, 15 頭を支える
25					
30			⑭		16, 6, 5, 7, ⑩
35			6, ⑧, ⑥, ⑫, ⑬		7, 2, 14, 12
40			5, 7, 14, 12, 1, 9, 6	5	7, 5, 11, 17
45			⑦, ⑫, ⑭, ⑮, ⑤, **②	9, 5, 6	3, 6, 8, 5, 4
50			7, ①, ⑬	16, 5	6, 17, 10
55	2		⑫, ②, 10, 5, ⑬	17	19, 5, 6, 17
16:00			⑩	5, 9	
05					

授業案 9（7月1日）

公開授業の中間的総括

1 本時の目的 — 授業の前期修了に合わせて、「公開授業」の「中間的まとめ」を行う。まず、①「何でも帳」の記述（101頁以下を参照）を利用して、「学生の記述の仕方について」、「良さについて」、「危機と回避について」の順序で、授業者の見解を伝える。これによって、学生の内部での授業の継続を図っておくとともに、学生の側の授業参加について、授業者の側がどのように考えているのかという「評価」の伝達を試みる。次いで、②朝日新聞の記事を読むことによって、この授業研究の舞台裏と検討会のありかたを公開する。以上の学生への評価と検討会の公開によって、③「学生の授業参加という点にこそ、大学の授業と授業研究の特質が存在すること」を理解させ、④授業についての感想を、順次、指名によって述べさせる。最後に、⑤次回以後の一般的な予告を行っておく。

2 本時の工夫

- ① 夏期休暇による長い中断を前にして、この通年授業の「中間的総括」を行い、さらに「後期への動機づけ」を図るように、今回の授業を構想した。
- ② 先週の授業と研究会で問題となった「コミットのない受講学生」の問題は、今回の配付資料に関する議論での幾分「積極的な」——「攻撃的」であってはならないが——働きかけで、一応の処理を図りたい。ここでは、これをきっかけとして当該学生が出席しなくなることは止むを得ないにしても、他の学生が「自分も攻撃されている」という感覚をもつことがないように、心掛けたい。さしあたっては、この働きかけへの当該学生の反応が、指名による全員の意見表明や「何でも帳」の記述の際に、どのように現れるのかに、注目したい。
- ③ 朝日新聞の記事は、「学生を授業者と同様な授業の構成者」として扱うという趣旨からあえて配付する。これを読み討論することによって、彼らのこの授業についての評価やコミットメントに働きかけるつもりである。彼らは、「居眠りをカウントされている」といったネガティブな反応ではなく、むしろ共同作業のパートナーとして扱われていると、受け取るのではあるまいか。授業者は、このように判断した。この記事についての議論は、ここで授業者が同時に展開する予定である「高度一般教育論」ときちんと噛み合うように、組み立てたい。
- ④ 最後に予定している「学生の意思表明」は、「全員に行わせること」に意義がある。そこで、時間的な余裕を多めにとっておきたい。

授業の流れ

授業の前期修了に合わせて、「公開授業」の「中間的まとめ」を行う。

14:50

何でも帳の記述によって、「学生の記述の仕方について」、「良さについて」、「危機と回避について」の順序で、授業者の見解を伝える。これによって、学生の内部での授業の継続——前時の復習と今後の見通しの確保——を図っておくとともに、学生の側の授業参加について、授業者の側がどのように考えているのかという「評価」の伝達を試みる。

15:10

朝日新聞の記事を読むことによって、授業研究の舞台裏と検討会のありかたを公開する。さらに、「高度一般教育」における授業者の構え——理論をその人間的な意義に向けて還元し、理論の生成過程の初源に立ち戻る研究者の構え——と受講者の構え——理論を仲立ちにして自己生成に向かう構え——の「相互性」について議論し、したがって、「学生の授業参加という点にこそ、大学の授業と授業研究の特質が存在すること」を理解させる。

15:30

これまでの授業についての感想を、順次、指名によって述べさせる。最後に、次回以後の一般的な予告を行っておく。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第9回研究会(要旨)

7月1日(月) 16:20-17:30 センター1-2号室

参加者(敬称略) 稲垣 米谷 岡本 山内 他1名

田中 杉本

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

米谷

「今日は15時半ころから、『高度一般教育』の説明と資料の読みにはいったが、内容が難しく、かなりの学生に体揺すりなどの反応が目立った。学生としてはわからない話を長時間聞かされるほどつらいことはない。逆にリベラル教育から学生の感想コメントのときには誰もいねむりがなかった。7番の学生(P君)は、普段は寝そべっていて、何でも帳のコメントは適当に書いている学生だが、今日の授業感想を聞いていると、予想したとおり、関心のある部分だけ選択的に聞いていることがわかった。ほおづえは多く見られたが、最初(15時25分頃)の8番、11番、16番(席は別紙参照)のほおづえはいわゆる「評価のほおづえ」かなあ、と思った。」

*以下、授業中の学生の授業感想コメントについて一人一人検討したが、学生コメント内容の要旨は別紙にまとめたのでここでは省略する。

田中

「今日やりたかったことは、前期の授業を終了するにあたって、中間的なまとめをすることで、授業の内容を進めたくはなかった。また、例のP君への対応だが、直接取り上げるのではなく、彼のコメントを他の受講者のコメントに混ぜて配り、『君は授業を聞いていないだろう』ということの確認ができればいいと思った。高度一般教育の話をしたのは、『相互性』の確立という目的がこの授業の背景としてもあるということ、学生に知らせようとしたためだが、あの(難しい表現の)資料しか使えるものがなく、このたぐいの考えにこちらの論の立て方がはっきりしないうちに、指名に入ってしまった。」

稲垣

「『高度一般教育』の話が今日の授業のやま場かなあ、と思って聞いていた。この文章の背景にはギリシア哲学があると思われるので、だからリベラル教育の話に入ったとき、学生がよく聞いていたのが、よくわかる。その点で個性もある。朝日新聞の記事を紹介したが、『先生も学ぶ』という見出しはまさに田中先生の授業のテーマと同じで、この見出しをもっと強調してもよかった。」

「独創性の育成ということが、6月の科学技術基本計画に組み込まれることになったが、この記事の文章の背後にはこのことが認識されていると思う。理科系の学生には授業にのっていない学生がいるという話だが、理科系の学生はこの独創性を育てる授業を期待している場合がある。田中先生の授業では、この目的と一部すれ違っている部分があって、P君のような学生の反応が出ているのかも知れない。理科系の学生の場合は、データ主義だから、皆『こういう証拠があるから、こうだ』、という。つまり背景にデータをもっていないと議論ができないので、文化系の学生と議論すると負けてしまう傾向がある。」

「私が教壇に立つとすれば、この『高度一般教育』の成立の背景には、藤沢さんという思想的背景があるということ、朝日新聞の記事には科学技術基本計画があることを示して、学生に家庭で自己学習するヒントを与えたいと思

う。」

米谷

「高度一般教育の説明は普通に話せば、これまでの背景を含めても1時間使わないと実際には理解させることはできないのでは？ 学生にしてみれば昔見たことはあるが、難しくて読みとばしていた部分がまた出てきた、という感じか。田中先生の意見・説明で押し通されたほうがよかったかも知れない。この資料は文章としてはわかるが、内容としてはわからず、ストレスがたまってしまう。」

山内

「委員会資料っぽい文章は抵抗があって学生には受け付けられないかもしれない。」

田中

「京大で生まれたいきさつを話すのにも時間がかかるし、ドイツのシュプランガーから説明を始めても時間がかかり、にっちもさっちもいなくなってしまった。」

稲垣

「『ギリシア哲学に入門書でも読んでごらん』というコメントをちらりと出しておくのもいいかもしれない。ギリシア哲学だけでなく、東洋的な思想、日本の思想が日本の教養教育のひとつの本質になっていることがあり、それを勉強してみるのもおもしろいことだ、というようなことを言うのも、学生の興味を引き出すのに有効かも知れない。」

「高等教育の授業のありかたを考えるとこの実験授業に、自分たちもただ観察されるだけでなく、改善の試みに参加し、一緒に考えたんだ、という経験はまさに学生自身のライフサイクルのなかで、ひとつの意味を持つ体験となったかも知れない。」

「青年期の教育があり、中年期、老年期の教育ということは言われるが、壮年期の教育というものもあるはずだが、ライフサイクルの議論でなぜそこが抜けてしまっているのか？」

岡本

「生活経験の少ない学生は You are OK. と言われたいという話があったが、社会人になってゆく段階で、You are OK. と言ってもらっただけでいいのか？ I'm OK, You are OK. という関係を作りあげなくてはならないのではないか。学生は先生の授業の『相互性』というメインテーマにちらほら気づき始めているが、これまで手取り足取りで教えられてきた学生が多いので、そろそろ答えを聞きたいという、感じか。学生の反応から、答えが得られなくてイライラしている学生がいる。『独創性を養う』授業といわれると、その独創性をやしなう方法を教えてもらえる授業だと期待しているかもしれない。」

米谷

「『認知』という行為は、単に知識を増加させることではなく、その概念に『気づいて』自分のものとして獲得してゆく過程である。あえて知識を体系づけないでばらばらに与えて、学生はそれを自分でつなぎあわせて、自分で『わからせる』すなわち『気づかせる』ということも重要。ていねいに教えて種明かしをしてしまっただけでは、逆に『気づく』チャンスを奪ってしまう可能性がある。誰も考えつかないようなことを考えつくことが大事だが、それができるようになる方法も自分で見つけださなくてはならない。」

「何でも帳に『教壇から降りて教えては』と提案したら、そのとおり先生が実行したので、とても親近感をもった、という学生は、まさに田中先生のもくろみである『哲学』をさせていることになる。」

田中

「今日の学生の授業に対する感想には、こちらがいままで反省点としてあげてきた材料のほとんどすべてのパターンが出されたという感じがする。」

第9回公開実験授業（7月2日）における学生の授業に対する感想（敬称略）

米谷・杉本メモより復元

学生①M

「授業自体はおもしろかった。先生と学生のやりとりも、それなりに成功していたと思う。こうやって集めた授業分析の結果をどのように利用するのか知りたい。どのように成果がでたのかを知りたい。先生はこの授業の成果を、他の先生の授業の改善に生かしたいと考えているのか。」

田中回答

「授業には様々な形態があるので、とてもそこまでは考えていない。もっとも、これとは異なる積み上げ型の授業の場合でも、ある程度は役に立つかもしれない。」

学生②F

「クーラーが効きすぎて寒かった」

学生③F

「履修登録もしていないし、まだ2回しか出ていない。おもしろいから出てみるといわれて出ただけ。出席したときはいつも『何でも帳』の説明だけで終わってしまったときだった。」

学生④M

「たくさん資料を配ってもらっている。家でも読んでいるが、読み物としておもしろい。しかし、実際この授業に出て、何をいいたいのか、と考えて読んでみると、先生の意図がまだよくわからない。」

学生⑤M

「教育とかは全然わかりません。毎回の授業で『何でも帳』のコメントが配られるので、人の意見とかがわかって、自分の考えが裏付けられたようで、自分に自信ができました。」

学生⑥M

「発言したいことが何も無い学生に無理やり言わせるのは教育でしょうか？（この授業に関しては）はっきり言って難しいです。先生が言っていることはわかるが、実際僕がどう動けばいいのか？」

田中回答

「無理やり言わせることが教育の場合もある。大学の講義はおうおうにして処方箋を出しすぎている場合が多い。」

学生⑦F

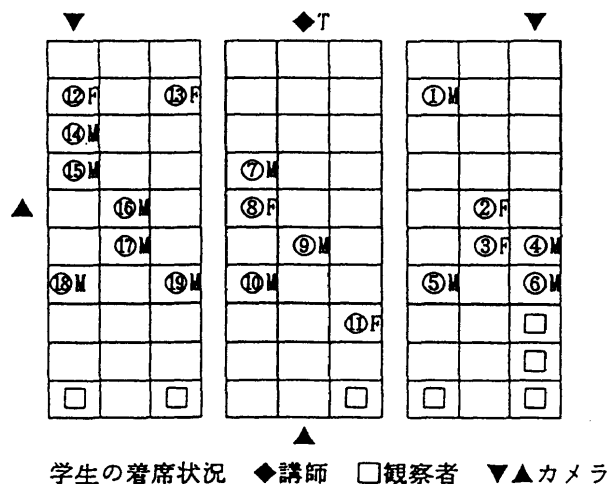
「あまり考えて無いんですけど、『何でも帳』の扱いが難しそうで、先生が苦労してはるんじゃないかと思う。毎回コメントが書かれて返されるのは、先生との人間関係が深まっていくようでいいと思うが、授業のテーマは毎回ばらばらで切れてしまい、議論が深まっていかない。後期は1回ぐらい討議をしたい。」

学生⑧M

「ホスピタリズムは僕の興味からずれており、『何でも帳』に書かれてある他人の意見を読んだり、考えていくほうがおもしろい。ホスピタリズムは極端な例で、大学の生活からは異質で、今の若者のかかえている話題ではなく、一般化しにくい。」

学生⑨M

「『何でも帳』に書かれている他人の意見を見るのは楽しい。テーマが断片的で広すぎて残念。しかし、良き教育哲



学生の着席状況 ◆講師 □観測者 ▼▲カメラ

学の中身がポロポロと出て来て、いったりきたりして進んでゆくのは、わかりやすくそれなりに良いと思う。」

学生⑩M

「一つのことを深く議論してみる、というのも後期に試してみてもいいが、教養の1回生の授業なので、広く浅く、やってゆくという今のやりかたも悪い訳ではない。」

田中回答

「授業は決して水増しして薄めているわけではない。逆にこの内容についてこれるのはすごいと思う。」

学生⑪M

「資料に出てくる人は親近感が無く、聞いていて暗くなってくる。内容が盛りだくさんすぎて、決められた時間の中では中途半端になってしまう。」

田中回答

「なるべく面白く明るい話をするようにする。」

学生⑬F

「一回の授業の内容が多すぎるので、つい浅く広くなっている。『何でも帳』には自分で分かった部分にしか応答できていない。それ以外にもわからないことがある。」

田中回答

「『何でも帳』では沈黙している部分に、僕がうまく伝えられなかった部分が大きいというわけだなあ。」

学生⑫F

「資料をいろいろ読むのは楽しかった。授業内容も興味深かった。もし『何でも帳』を使って授業を続けるのなら、もっとテーマをしぼってやったほうが、特定のことに話が煮詰まっていいのではないか。（テーマが多くて）何を書いていいのかわからなくなる。最初のシラバスではもっと表面的な話をするのかと思った。」

学生⑭M

「今まで経験したことのない話が聞けておもしろかった。ビデオカメラがけっこう気になる。それから後ろの人が観察しているのもあまりいい感じはしない。学生の態度だけでなくもっと授業の内容について調査してほしい。」

田中回答

「カメラや観察者に関してはそういう授業なので理解してほしい。調査しているのはもちろん学生の態度ではなく、授業のやり方であり、君たちというより、私が観察されていると思ってほしい。」

学生⑮M

「こんなに深い話がこれだけで終わりかと思うくらい、毎回コロコロ移り変わって、じっくり考えられない。資料は前の週に配って読ませるようにしてもよいのでは。」

田中回答

「今日の資料も授業の直前に思いついて用意したもので、毎回1週間前に配るのはなかなか難しい。」

学生⑯M

「『何でも帳』への先生のコメントが楽しみで毎回来ています。これだけが授業に来ている理由。授業内容はそう難しくない。先生が自由に書けといわれたので、『教壇から降りて話したらどうか』と書いたら、次の週、先生は本当に降りて授業をしたので、すごく親近感がわいた。」

学生⑰M

「授業のテーマの広さ、飛び方（関連のなさ）は、僕はしばらくはそれでいいと思う。他人の考えを聞いて、自分で深めていきたいという場合もあるだろうけれど。今のままでいいと思う。」

学生⑱M

「『何でも帳』に書くのが苦手なので、だんだんネタがなくなっている。特に話が進まなかった週は困る。」

田中回答

「あまり気にせんでいいと思う。」

学生⑲M

「僕は自分の興味のあるところは真剣に聞いていたが、興味のないところは寝ていたりしていた。Mの事例について、

そういう深刻な話を聞くと、(自分を振り返れば) 僕らは恵まれた状況だ、ということが印象に残った。

授業案10 (10月7日)

児童虐待の人間形成論(1)

- 1 本時の目的 — 受講生に前期授業内容を想起させ、後期授業への動機づけを与えることをめざす。そのために、
①前期最後の授業での「何でも帳」の記述を利用して、「教育と相互性」、「システムとシステム化」という中心テーマに今一度導入し、さらに、二つの感想を用いて自分たちの授業への参加意識を反省させる。さらに、②授業の「中間的な見取り図」を配付して、これまでの「授業の形式」と「授業の内容」について、発展的な理解を得させる。最後に、③児童虐待事例の内容と基本的な構図を今一度確認して、次回の事例検討のまとめ(異世代間の相互形成における「自己受容」と「他者受容」の「循環」の問題)への導入とする。
- 2 本時の工夫
 - ① 前期授業の最終日から本時まで、およそ3カ月におよぶ時間が経過している。受講生たちに、この長い空白期を越えて、前期の授業内容を想起させ、学習への新たな動機づけを獲得させることが、本時の最大の課題である。しかしながら、想起のためだけに時間を浪費することは許されない。いわば「発展的な想起」といったものが求められる。「何でも帳」の記述と「中間的な見取り図」は、このために有効に利用できるものとする。
 - ② 「児童虐待事例」については、これまで徐々に触れてきた。これを直接に主題化するのは初めてだが、これまでの議論の蓄積と資料を渡してあることなどを勘案して、次回でまとめとしたい。ホスピタリズム事例の検討に対して議論が薄手であるようだが、「中間的な見取り図」にあるように、ホスピタリズム事例の検討時間が長引いたのは、これを「この授業での主要な論点をすべて一応提起するための手掛かり」として、利用したからである。こうして、現状はすでにシラバス(当初計画)と大きく食い違ってきているが、やむをえないと考える。
 - ③ 本時において受講生の数が、これまでのような「一斉講義」という形式を維持できるだけ揃うか否かが、大きな問題である。もしも受講生が15名を切るようなら、これからは教室を変えて、「演習形式の授業」に切り換えたい。本時ではさしあたって一斉講義の形式をとるが、次回以後は、受講生の数によって判断を下すことにする。なお、受講にも快適な季節となったので、騒音源であるクーラーも不必要となるが、今回は、マイクを使用することにしたい。次回以後、可能なら、肉声の授業に切り換えたい。この点の判断も、できれば今回、下すことにしたい。

授業の流れ

受講生に前期授業内容を想起させ、後期授業への動機づけを与える。

14:50

前期最後の授業での「何でも帳」の記述を利用して、「教育と相互性」、「システムとシステム化」という中心テーマに今一度導入し、さらに、二つの感想を用いて自分たちの授業への参加意識を反省させる。

15:10

配付した授業の「中間的な見取り図」を用いて講義し、これによって、これまでの「授業の形式」と「授業の内容」について、発展的な理解を得させる。

15:50

「児童虐待メモ」によって、事例を想起させる。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

実験授業「ライフサイクルと教育」

— その中間的な見取り図 —

A 授業の形式について

- 1) 受講生の諸君にも、教室にいつでも観察者やビデオが存在することが、常態化し、日常化してきたのではない。つまり、「大学の研究授業」という特殊な授業形式に慣れたのではないかと、推測する。
- 2) 受講生についても、参観者についても言えるが、参加者が固定してきた。固定の長所と欠陥について。
- 3) 受講生同士の内部でのやり取りが若干可能になってきた — 「何でも帳」による討論のネットワークや学生の側の発言など。

B 授業の内容について

授業の現在地点ですでに、シラバス（当初計画）との大きな食い違いが生じている。これは、やむをえないものと考ええる。

これまでは、統計の考察 — ホスピタリズム — 児童虐待と三つの主題を経て、順次考察を進めてきた。これまでの授業で問題となってきたのは、以下のような諸点である。

1 教育の現状と課題 — 統計の読み取りから —

- 1) 巨大な学校複合体（高度大衆教育システム）の成立と機能障害
- 2) 目的の喪失と意味模索の可能性

2 学問論的な意味

- 1) 教育学と人間形成論 — ライフサイクルと異世代間の相互性
- 2) 理論と実践 — 理論の実践事例への接近の意義と限界

3 システムと相互性

- 1) 異世代間の相互性 — 家族の生成（中井久夫のサザエさん論）
- 2) 学校複合体における教育関係者の二重性 — システム役割と相互性
家裁の調査官・児童相談所の判定員・学校の教師 — Cf. 親
- 3) システム化のスペクトラム — 凝固／生成／解体
- 4) システムの機能障害（たとえば「ホスピタリズム」）とシステム化

4 「システムと相互性のバランス」という課題

いずれにしても、まるで金太郎飴のように、どの断面図 — ホスピタリズム、児童虐待、老いと死、青年、中年など — で切っても、そこにはいつでも、同じ図柄が見えてくる。今後の授業もこのように進んでいこう。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第10回研究会 (要旨)

10月7日(月) 16:00-17:00 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 田中 石村 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中 夏休みのブランクのあと、学生の集まり具合を心配していたが、16~17人出席していたので安心した。「何でも帳」を交換してきた成果があったかもしれない。もし出席者が15名を割ればゼミ形式で別室に部屋を変えようと思っていたが、一応このままでいいかも知れない。夏休み3カ月のブランクは大きいので、これをどう埋めるかが悩みだったが、今回は「実験授業『ライフサイクルと教育』——その中間的な見取り図——(前頁)」を配って、前期これまでの授業がどうだったのかという流れを学生に思いださせようと試みた。さらに何でも帳への学生の反応の紹介も、その前期の中心的テーマに触れているものを意識的に取り上げ、「見取り図」との対応を意識して論評した。

学生の反応としては、いまだに寝ている人が3人ほどいた。15人いれば5人くらいは疎外されているという状況はしかたないのだろうか。

石村 「何でも帳」の学生コメントの紹介と「見取り図」の前期授業の構成がみごとに対応しており、工夫のあとを感じた。田中先生は「寝ている」学生を気にしておられるが、本当に寝ていた学生は1人で、他の「寝ていた」学生には何とか(眠気と)戦おうという様子がみられたと思う。次週のポイントは学生がどれだけ「児童虐待」の資料を読んでくるかにある。刺激的内容なので、学生もかなり関心を示しており、一応の期待はできる。

岡本 学生がうとうとするのは、他の授業負担や生活上の理由で生理的にしんどいからで、それをすべて「授業がおもしろくないから放棄している」という理由に結び付ける必要はないように思う。どんな授業でも1/3はついて来ていないというのはどこでも同じこと。

石村 今日先生が話したいいくつかの冗談(ジョーク)のうち、少なくとも1つ(学会で司会者が、老大家のくどくど発言するのを制止する苦勞)は後ろの参観者を意識して話されたように思うが、参観者としてはいくら面白くても、講師と参観者が実験授業中にレスポンスしては、中立的観察環境が成立しないので、どうか控えていただきたい。今日の講義は実に刺激的な言葉やコメントが多く出て、教育学関係者としては実に面白かったが、残念ながら全般的に先生の話しのスピードと展開が早く、学生にとっては、面白さがわかった頃には、先生の話は別のまじめな話題に移っており、何かもったいないという感じがした。

岡本 今日の話は刺激的で、教育学を専攻する学生には、教師の役割や学問の基本姿勢に関する常識的な自分の認識を打ち碎かれる気がしたかもしれない。しかし、教育学部以外の学生には、そもそも常識的な認識(典型的な教育理論)すら形成されていないので、「教育学の視野は狭量である」とか「教師は生徒をものとして扱うことによって給料を得ている」といった話をきいて、それが典型的な教育理論であると錯覚した可能性もある。

田中 僕は自分の受けて来た古典的な教育学を念頭において、それを批判したいと思うが、僕が問題にしてきた古典的な教育学の先生は大半がすでに亡くなられているので、教育学部の学生にさえも共感する前提があるかどうか疑わしい。

石村 「教育はみかんが工場で大きさ別に機械で選別されてゆくようなもの」という話は、その教育選別工場でポンジュースにされなかった典型としての京都大学の学生として、彼らに自分たちの問題として問いかけてみてもよかった。

寝ている学生がどのような話の時に起きるのかを観察してみた。ひとつは学生の居眠りを話題にされたとき。

(「3カ月休んだ後の授業は恥ずかしく、話す方も聞く方もつらい」) また具体的な事例や知っている固有名詞が出たとき。(「児童虐待の事例の説明」「河合隼雄」など)

溝上 今日は別室でモニターを管理しているのではなく、初めて講義室の後ろで参加者として参加した。映画を劇場で見るような臨場感があった。学生の反応の少なさを心配しておられるが、現場で観察すると、彼らもよく反応していることがわかった。また前期の授業を振り返りながらコメントにふれていたのはすばらしい導入だった。授業に出ているとやはり先生と一緒にいるという臨場感があり、それは学生に授業についていこうとさせる大きな刺激になる。モニター授業ではそうはいかないと思う。

岡本 どんなによくできたTVやビデオでも、どこまでいっても二次元という限界はある。付属高校出身者に手を挙げさせていたが、そこで質問が終わり、次に移ってしまったのは残念だった。

田中 授業の予定消化を気にしてしまった。

石村 今日の「見取り図」は、学生にとって夏休みの3カ月間で「前期の授業の内容はすべて忘れてしまった」と言う前提で作られたものと思う。夏休み前には課題を出さなかったのも、「前期で区切りがついた」という錯覚はなかったと思うが、この「見取り図」で前後期がつながっていることをはっきりさせたことになる。その場合3カ月が空くというのはかなり大きいと思う。

溝上 別のアンケート調査の回答のなかに、(国立)大学では長い夏休みに加えて、試験休みがあり、さらに10月11月は学会が多く、また休講が増え、いったい年にどれだけの授業をしているんだ、という批判もあった。

田中 前期の終わりに学生の負担にならない程度の課題を与えておいて、その様子をみて後期への接続を考えてもよかった。

岡本 私は自分のところにあまりひどい(京大の)学生が続けて来たので、この実験授業に参加してみようというきっかけになったが、以前の検討会に出席された先生も、「ここに出ている学生は上位1/3にはいる学生かもしれない」、とっておられたように、ここに来ている学生は非常に優秀な学生なのかもしれない。

杉本 出席しているが学生の他の授業の受講(登録)状況をもう少し正確に調べた方がいいかもしれない。いわゆる「出席しているがついてこれない学生」とは本当のところどうなのか、いまだにはっきりとした手掛かりが得られない。「何でも帳」にはろくなコメントを書かなくても、議論してみれば深く考えていたり、逆に適当に出席していながら上手にコメントをまとめる学生もいる。「何でも帳」でさえ糊塗できるとすればどうすればいいのか。

田中 これからの方針として、1~2週後にもう一度学生からインタビューし、最後にもう一度しっかりした感想会を開きたい。実験授業の宣伝については、実験機器の修理が完了した時点で、学内にむけてもう少し宣伝したい。

授業案11 (10月14日)

児童虐待の人間形成論(2)

- 1 本時の目的 — 配付資料「児童虐待事例についての討議資料」を用いて受講生を討論に誘い、その討論に基づいて「児童虐待の人間形成論」の総括を行い、次回以後の「老いと死の人間形成論」への導入を試みる。つまり、まず①「何でも帳」の記述を利用して、「役割の二重性」と「システムと相互性」という二つの中心テーマについて講義し、次いで、②配付資料「児童虐待事例についての討議資料」を用いて講義するとともに、受講生を討論に参

加させ、さらに、この討論を手掛かりに、③ライフサイクル、相互性、システム、役割の二重性などの観点から、児童虐待の人間形成論の総括を行い、最後に④とかく成熟や成長の問題とは縁遠いと考えられがちな「老いと死」の「人間形成論」について、問題の輪郭を意識させる。

2 本時の工夫

- ① 先回の授業では、受講生をその場での肉声の討論に組み込むことができなかった。今回はこのような討論を——しかも講義者の「授業の展開意図」に沿った形で——実現するために、「児童虐待事例についての討議資料」を用いる。討議資料の問いのすべてを討論に用いるわけではなく、問いの大半は、授業を進行させるために、講義者が利用する。討論に適切な問いだけを選択的に用いる予定である。討論は、まず全員に呼びかける仕方ではじめるが、さしたる応答がなければ指名に切り換える。討論がうまく進行するか否かが幾分気掛かりである。
- ② 討論の前提は、「受講生たちがあらかじめ配付資料を読んでいること」である。しかしこれを全員に期待することはできない。一部の受講生が読んでいない場合を考えて、討議資料の一部と別の資料（家族構成と年表）に即して授業者が事例の全体を概観する。この配慮の適切性も、検討に値する。
- ③ 討議資料の問いのすべてについて、講義者は一定の回答モデルを想定しているが、討議をこの方向に誘導するつもりはない。論点がモデルを超えて多方面に分散すれば、講義者の解釈モデルを「そのうちの一つ」として提示したい。臨床的事例検討などからすれば、おそらくこのような曖昧な処理は危険であると見なされるだろう。
- ④ 今回の「何でも帳」の記述のなかで、自己体験に即した記述があった（資料は割愛）。プライバシー問題から、講義でこれに直接に答えることはできない。これに対しては、討論のなかで、とくに「反復強迫」の議論と討議資料の「虐待は将来何を引き起こすか」に関する議論で答えたい。この構えの妥当性も、あとで検討したい。
- ⑤ シラバスでは、「児童虐待」に引き続いて「青年期」がテーマとなるはずだった。これを、「老いと死」へ転換する理由を周知させなければならない。この説得力についても、後に検討したい。

授業の流れ

配付資料「児童虐待事例についての討議資料」を用いて受講生を討論に誘い、その討論に基づいて「児童虐待の人間形成論」の総括を行い、次回以後の「老いと死の人間形成論」への導入を試みる。

14:50

「何でも帳」の記述を利用して、「役割の二重性」と「システムと相互性」という二つの中心テーマについて講義する。

15:10

配付資料「児童虐待事例についての討議資料」を用いて講義し、さらに、受講生を討論に参加させ、この討論を手掛かりに、ライフサイクル、相互性、システム、役割の二重性などの観点から、児童虐待の人間形成論の総括を行う。

15:50

最後に④とかく成熟や成長の問題とは縁遠いと考えられがちな「老いと死」の「人間形成論」について、問題の輪郭を意識させる。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第11回研究会(要旨)

10月14日(月) 16:00-16:50 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 田中 石村 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中 今日授業の進め方に関して多種多様な問題に直面して考え過ぎてしまった。「本時の工夫」にも書いたとおり、学生を肉声での討論に巻き込みたかった。授業の展開意図を崩さずに学生の自由な討論を引き出すために『児童虐待事例についての討議資料』を用意して、議論を誘導しようと試みたが失敗した。なぜなら学生が予想以上に前回配った〈児童虐待事例〉の資料を事前に読んできていなかったからだ。またこの資料に付属してこの事例の『家族構成と年齢リスト』も用意したが、資料の量が多すぎて今回配布をやめてしまったので、その説明の時間もとられてしまった。前回の資料に対する反応から見て、もう少し資料を読んで来ていると予測していたが。

また前回の『何でも帳』で「虐待の再生産」のことを触れている(すなわち自分にも被加虐の経験があることの告白か?)学生がいたので、そのことにも間接的に触れようと考えていたが、やはり時間がなくてできなかった。今日は資料の読みの予想がはずれて、計画が全部崩れてしまった。

岡本 この授業は事例の内容が学生の日常的な経験から大きく外れた内容だけに、資料を読んで来ていないとすれば、大枠の説明をするだけで終わってしまってもしかたがないと思う。資料も読まない状態でいきなり意見を聞かれてもまともな議論はできないと思う。

授業で「誰かを虐待することを前提として成り立っている家族」についてお話されていたが、本当に虐待が家族に必要なれば、もっと幼児期から始まるはず。またもし幼児期から虐待が始まっていれば、親が引き取りにきても、絶対に家には帰らないはずなので、「思春期」からの虐待とそれに基づく家族関係の維持とは必ずしもむすびつかないと思う。思春期からの虐待はそもそも、ひとつの家庭に生殖能力のあるオスとメスは1組しか存在し得ないという理由から、虐待よりも追放という方向に向かうはずである。

田中 虐待の事例に直接入るまでに、虐待の統計や一般的なパターン、知識などについて説明すべきだったかも知れない。私のスタイルとしては、まず具体的なケースを提示して、それを突破するなかで、児童虐待の一般論につなぎたかった。来週は虐待の再生産(反復強迫)の後、一般的説明を行い、それから「老いと死」の問題に入っていきたい。

岡本 私たちが予想していた以上に『何でも帳』へのレベルの高い反応が来ているが、このレベルの上位1/3の学生に授業を合わせていると、それ以外の学生にはついてこれない。こうした1を聞いて10を知るような学生に代表される学生間の大きなレベルの差が京大独特の問題なのかもしれない。O学部の学生は数学・物理は得意ではないけれども、理科系に進みたいという学生がかなりいるので、反応はいいかもしれない。

田中 学校が子供の時間と空間を規定するという話は、この授業のずっとあとで話したかったテーマで、親とか子の問題と関連させてちょっと(前回)話ただけで、これだけの内容が『何でも帳』に書かれてしまうのだから、学生のレベルからいったらとんでもないやつらということになる。こういう授業はこっちの思っている筋立てで、積み上げ式にやるのは難しいものだ。ただし、ついてきている学生は出席学生のうち1/3ではなく実は2/3ぐらいになる。それぐらいの学生が今授業に残っているということになる。

石村 それだけ優秀な学生たちであるのなら、なぜ資料を読んで来なかったのか、問題が残る。先生が学生は資料を読んで来ないと判断された理由は、資料を持って来なかった学生が5人いたことと、「読んで来たか」と聞いて反応がなかったという根拠だが、それだけで読んで来なかったと判断するには早すぎると思う。授業の聞き方からみても全く読んで来ていないとは思えない。

田中 資料についての意見を聞いたときの指名に片寄りがあったかもしれないが、いつも反応のいい学生を最初に指名したがだめだった。後は後ろのほうを指名したが、その中に『何でも帳』で虐待の再生産に触れた学生がいたので、その学生は意識的に指名から外した。『何でも帳』への反応がいいのは好ましいことだが、それだけが発展すると、今回の「虐待の再生産」に触れた学生のように、プライベートな告白に向かってしまい、また扱いが難しくなる。このような反応がいくら興味深くても、コピーして討論するわけにはいかない。

溝上 普通は質問をするときにはある程度答えを予測しているが、今日先生は本当に「何か言ってくれ」という様子だったので、(後部座席の学生がいい回答をしたのは) 学生にもその気持ちがわかったのかもしれない。一般に学生の着席位置について、「前方に座る学生は積極的で、後方はそうでない」という研究が多いが、前方については確かにそう言えるが、後方の学生はその逆であるとは必ずしも言えない。

授業の流れとして、ライフサイクルというテーマで1年でこなすのは、内容が多すぎると思う。内容が盛りだくさんすぎて、知識の獲得と思考討論というパターンを繰り返していると、知識がひととおり集まった時点で、すぐに次のテーマに移ってしまうという感じがする。

田中 この授業はこれだけの内容をやらなくてはいけない、という授業ではなく、学生に考えさせることが主眼である。しかし同時に、『ライフサイクル』というテーマは人間の一生のいくつかのステージについて、ある程度はこなさなければならない、という暗黙の前提を感じており、これが私のディレンマとなっている。

岡本 学生は授業の指名や討論ではしゃべらないのに、かなり高いレベルで考えているし、自分の問題に重ね合わせて反応しているのであれば、これは先生のねらいは達成されているということだと思う。学生が授業のテーマを先どりしているのなら、これから先の内容を多少はしょって、討論にまわしても問題ないと思う。当初の授業計画の消化について気にし過ぎのところがある。

石村 当初の授業計画予定からみて、現在の進み具体を考えると、すでに予定した内容をすべてこなすのはどうみても不可能、事実上無理なのは明らか。このあとの青年期の予定をとばして進められるようだが、少年期から老いと死の問題にどのようにつなげてゆくのか。

田中 だいたい1年間の授業で人間のライフサイクルをこなそうという考え自体が無理。私の予定では、「老いと死」の問題のあたりから、個々の事例には触れず、調査などを引用して進めてゆくようになり、授業の性格が変わることになる。結局ライフサイクルの最初と最後をおさえて、最後に「教えること」のテーマにつなげてゆきたい。そういうまとめにできればいいと考えている。

杉本 学生の授業態度と実際の学習(思考)レベルとの関係がまだわからない。いつもうつ伏せになって授業を聞いている学生(M8)は、資料も持ってこなかったし、先生から「隣の人に見せてもらうように」と指示されても無視していたが、『何でも帳』にはまともな反応を書いてくる。

石村 いちど研究班として学生に調査をしてみる必要がある。これは田中先生から聞いては強制的意味を持つので、授業とは別に後期2～4週目くらいで授業への登録者全員に質問紙か呼び出しインタビューの形で質問をしたい。特に授業に登録して出席していない学生に意見を聞きたい。

授業案12 (10月21日) 児童虐待の人間形成(3)

1 本時の目的 ―「何でも帳」の記述(102頁以下を参照)を用いて、「児童虐待の人間形成論」の総括を行い、次

回以後の「老いと死の人間形成論」への導入を試みる。つまり、まず①「何でも帳」の記述を利用して、「親の側の問題」、「子の側の問題」、「まわりの問題」、「反復強迫とその突破」のそれぞれについて、受講生との討論によって検討を加え、次いで、②ライフサイクル、相互性、システム、役割の二重性などの観点から、児童虐待の人間形成論の総括を行い、最後に、③とかく成熟や成長の問題とは縁遠いと考えられがちな「老いと死」の「人間形成論」について、とくに「死」に焦点づけて問題の輪郭を意識させ、次回以後の導入とする。

2 本時の工夫

- ① 先回の授業でも、受講生をその場での肉声の討論にうまく組み込むことができなかった。そこで今回は、前回の出席者全員の「何でも帳」の記述を用いて、このような議論を試みたい。〔全員の記述〕を用いる理由は、三つある。第一に、最近の授業ではコピーして配付する記述の書き手が固定化される傾向にあり、逆に、いつでも排除される書き手も固定化されつつあるので、今回は、あえて〔全員〕に固執したいからである。第二に、記述の水準が高く、全体を通読すれば、問題の全体が通観できるからである。第三に、全員の記述を取り上げることによって、討論への自発的な参加を促すことができるものとする。第三に、全員の記述を取り上げることによって、討論への自発的な参加を促すことができるものとする。
- ② 受講生の全員に順番に記述を一つずつ読み上げさせ、それについての感想を述べさせ、これについての意見を求め、最後に講義者のコメントを述べるという形で、授業を進めたい。これによって討論の全員の参加が見込めるものとする。しかし、このようなやり方をすれば、必要以上に時間が費やされることは、覚悟しておかなければならない。
- ③ 先々回の「何でも帳」の記述のなかで、虐待に関する自己体験に即した記述があった（前回配付した）。この学生の前回の記述を読むかぎり、ここにはあまり重たい問題は残っていないようである。それにしても、前回はこの記述に答えることができなかったのも、今回は、とくに「反復強迫」に関する討論を通じて、この記述に答えることにしたい。時間を置いたことの功罪を考えてみたい。
- ④ 前回の検討会で問題となったように、この授業のシラバスでは、「児童虐待」に引き続いて「青年期」がテーマとなるはずだった。これを、「老いと死」へ転換する理由を周知させなければならない。この説得力についても、後で検討したい。

授業の流れ

「何でも帳」の記述を用いて「児童虐待の人間形成論」の総括を行い、さらに、次回以後の「老いと死の人間形成論」への導入を試みる。

14:50

「何でも帳」の記述を利用して、「親の側の問題」、「子の側の問題」、「まわりの問題」、「反復強迫とその突破」について、それぞれ受講生との討論によって検討を加える。

15:45

ライフサイクル、相互性、システム、役割の二重性などの観点から、児童虐待の人間形成論の総括を行う。

15:55

とかく成熟や成長の問題とは縁遠いと考えられがちな「老いと死」の「人間形成論」について、問題の輪郭を意識させる。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第12回研究会(要旨)

10月21日(月) 16:05-17:00 センター 1-2号室

参加者(敬称略) 斉藤(武生) 岡本

田中 石村 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中 授業はシラバスからはずれているが、いろいろな題材に関して討議をするのがこの授業の趣旨なので、それもいいと思う。『何でも帳』の回答にいろいろなトピックやパターンが出てきているので、それを整理してひとつずつ学生に読ませて、それを読んだ学生の感想、書いた学生の反論を述べさせ、さらに他の学生との相互討論を期待したが、読んで感想を言うだけの個人的やりとりになってしまっていて残念だ。『何でも帳』抜粋の3枚目の感想①(虐待の強迫的再生産)は簡単に触れようと思っていたが、大きく発展してしまったので、2枚目の最後で区切って次回に回せばよかった。

学生の感想コメントの質がぐんぐん良くなって来ている。『何でも帳』に記入する枠の大きさと書ける分量がいぶわかってきたので、書きやすくなったこともあるだろう。

斉藤 授業方法だけでなく、授業そのものも楽しく聞かせていただいた。学生にできるだけ授業に参加させる形の授業でよかったと思う。内容的には講演を聞いているようで私自身も勉強させていただいた。学生からの(『何でも帳』への)コメントが大変すばらしい。これまでの教育効果が現れているように思う。

児童虐待に限らず、人間関係には愛の反対には普通憎しみがあって、その中間に虐待などの問題があると思う。日本人は好きか嫌いかといった区別が好きで、愛という表現は苦手と言われる。一口に愛といっても男女の愛、親子の愛、隣人愛などさまざまだが、普通の愛はお互いに引き付けあう愛だが、母の愛は子供を自分から引き離す愛、突き放す愛、という意味で特殊な愛であるといえる。この特殊性、あるいはそれと子供が親を見る愛とのギャップが虐待の問題にどのような影響を与えるのか。

仏教的な愛とキリスト教的愛の概念には大きな差がある。外国の研究には後者の影響が大きいですが、それを日本人が適切に理解できるかどうか疑問だ。愛という言葉を通じて夫婦間で誤解が生じたり、それが子供に影響する場合もあるかもしれない。

田中 愛と憎しみの問題は改めて取り上げてみたい。本当は愛という言葉は難しい概念なので安易に使いたくないのだが、『何でも帳』にポンポンと登場するのでしかたない。私の言葉では「受容」という言葉でおきかえている。この「受容」はこの後の老いと死の問題の時にきわめて重要な概念となる。

『何でも帳』のコメントの質が高いのは、こういうテーマに関心のある学生だけが、現在講義に残っているということだ。学生のコメントに対する学生同士のコミュニケーションが得られたら、よかったのだが。

斎藤/岡本 いくつかの術語を黒板に板書されたが、原語で書かれたらまた別の雰囲気が伝わったかもしれない。

田中 ドイツ語の術語は原語で書いたことがあるが、学生の『何でも帳』の感想に一部拒否反応があった。全学部対象の講義なので、配慮している。

石村 当初『何でも帳』の感想を授業で紹介する際に、執筆者を匿名で、あるいは特定せずにコメントしていたが、最近、書いた人を聞いて手をあげさせる場面がよくあるが、方針に変更があったのか。また各人の書く感想の密度(量)が濃くなり、時間もかけるようになって、『何でも帳』がミニレポートようになって、その役割に変化が生まれているように思う。

田中 方針の変更ではなく、応答のできそうな学生のコメントを選んで、執筆者をたずねているつもりだ。記入欄の

大きさは、実は出席者80名くらいを想定して割り当てたスペースなので、現在の人数（15人）ではもっと大きくしても十分対応できるが、過去の感想との時系列的な連続性、比較可能性を維持するためにそのままのスペースで続けている。もっと書きたいという学生にはもっと書かせる機会を与えてもいいと思う。

石村 義務的ではない任意のレポートを追加出題する可能性は？ 最初の頃の『何でも帳』の記入密度からどんどん空間が詰まった字で書かれるようになっていく。

岡村 初めの頃でも『何でも帳』にびっしりと書き込んでいた学生はいた。散漫に書く学生は全体の1/3ぐらいだった。むしろそういう学生が来なくなって、びっしり書く学生が残ったということかも知れない。

斎藤 学生の感想を分類して、うまく利用して、授業を一定の方向に導いていたが、これは老いと死の問題のテーマにもこのやりかたでつなげてゆくのか。

田中 この授業は最初に全体的な枠組みを説明してある。敏感に反応し応答する学生が多いので、『何でも帳』の感想にも、私の枠に沿ったコメントが多い。それらをうまく分類整理すると、感想を紹介しながら、うまく授業の流れにのせられるようになる。逆にいえば、うまく乗せられる学生が残ってきたということになる。

岡本 Q学部の学生にも授業のスタイルがようやくわかってきた。短い返事だけれども、当てられると一応応えるようになってきた。何もわからないという状態ではない。

溝上 ①笑いについて。ある学生の「ここで（考えが）詰まった。あとはまかせる！」というややふざけたコメントに「誰にまかせるんだ？」と返して、笑いを取ったが、先生はこの授業で学生の笑いを取りたいと思っているのだろうか。この授業は性格上ドツと笑いを取るような授業ではないし、以前からどうしても受けない学生もいる。しかし、私から見れば学生には決して受けていないということはない。あいづちや私語の様子から学生はこの授業をおもしろいと感じていると思う。

②機器について。2つめのマイクを使って音声がよくすべてひろえるようになった。初めのうち2つ目のマイクが先生の机の上にスイッチが入ったまま寝かせてあったので、先生が力を入れて話す時に、ガタガタ音が聞こえたが、逆に授業に熱の入った場面がはっきりとわかった。（もちろん途中でスイッチは切ったが）学生の方のマイクの音が上の方から聞こえてくるのでもう少し改良が必要か。

③京都大学の教官に対して『京都大学公開実験授業』の案内のチラシを発行したが、様々な分野の、様々な形態の授業を行っている京都大学の教官に、観察に来て見てもらって参考になるだけの共通性があるだろうか。むしろひとつの案としては、いろいろな科目の授業を担当する教官に出張して来ていただき、毎週様々な形態の授業をやってもらって比較するというのはどうだろうか。

田中 ①笑いについて。僕は学生に笑ってほしい。そのほうがこちらものってくる。授業中ずっと寝ているようなやっかいな学生たちは、出て来なくなったので、今は非常にやりやすくなっているが、こういう形でボロボロと減ってしまって、来なくなった学生をどう考えるのか、彼らのフォローをせずにこのまま授業を続けることはどうなのか。

②マイクについて。今日は意識的に寝ている学生にマイクを向けた。当てる順番と箇所を学生にほのめかして、当てたのは、彼らに準備をさせるため。まだランダムに当てて彼らがちゃんと反応してくれると思うほどに信頼をおいていない。しかしその結果、すでに読み終わった学生は参加せずに寝てしまうというマイナスもあった。

③公開授業の意味について。大学の授業というのはすべてきわめて特殊的。たとえ同じ科目でも人によって全く違った授業になるので、この公開授業が具体的なモデルになることはほとんど期待していない。むしろ、大学の先生に昔自分が学生だった時分の感覚を思い出してもらったら、それで十分だと思う。

岡本 しかしどんな授業にも学生との応答という要素はあり、どんな授業にも共通するアプローチや話し方というものはあると思う。その点で先生の授業は学生との対話を重視しており、参考になる部分の多い授業であると思う。学生の反応をいかに察知して、問題になるまえに対処するかということは、中・高の授業にも共通する重要な教育の要素だと思う。

田中 中・高の研究授業にも多く参加してきたが、そこではもっと技術主義的だった。あの場面でどのような発言や態度を示すかなど、きわめて具体的。大学の研究授業はこれとは違うと考えるか、同じ要素もあると考えるか。もし必要なら、そうしたことができる人を連れて来て指導してもらう必要がある。今日も学生の感想コメントに3カ所誤字があったが、そういうことを学生に言うべきだったのか、いわないのが大学の授業なのか。

溝上 教育技術も大事だが、そもそも我が「教授システム開発センター」のいう教授システムとはそういう技術的なものの開発を指すのか。

岡本 技術を重視するかどうかは、どういう学生が出ているかによってかわってくると思う。授業の応用性に関しては、この講義がすべて終わって、学生にどういう変化があったかを見てみないと、はっきりした事は言えないと思う。

斎藤 京都大学全体としてこういう試みはどの程度行われているのか。このセンターを起点にして学内に拡大させていこうという展望か。

石村 大学の授業を別の教官に見せるというのは非常に難しい。京大ではビデオを取らせてもらうだけでもそうとう困難。田中先生の今日の授業でも「児童虐待と猥褻の境界を法的に定める事は難しい。」という話があったが、私は専門上（教育行政学）そういう部分には敏感にならざるを得ない。授業中に講師が専門外のテーマを話題にするのは、観察者がいると非常な勇気のいることになる。これは同僚の授業観察に消極的にならざるを得ない大きな原因である。

斎藤 我々の所（筑波大学）では、学内共同利用の機器センターというものがあるが、中央管理方式でスタートしたため、十分に機能しているとは言えない。天井からつるしていた教室のモニターなどは、地震対策としてすべて取り外してしまった。京大では教育支援機器の普及、他校との接続などの状況はどうか。

石村 京大全体としては、ビデオモニターやコンピューターを常備した教室というのは非常にすくない。特に文科系ではひどい。逆に医学部ではその方向に非常に熱心。

斎藤 学生の名前を覚えることはどうか。

田中 この人数ならば学生全員の名前を覚えることは完全にできるが、この授業はゼミ実習とは違うので、果たしてそのような付き合い方が妥当かどうか。前期の終わりにビアパーティでも開いて学生と飲めば、また違った雰囲気にはなっていないだろうが、名前と呼ばれたりしないほうが、匿名性が保たれ、『何でも帳』に自由に書けるかも知れないとも考えている。

授業案13（10月28日）

老いと死の人間形成論(1)

- 1 本時の目的 ― 「何でも帳」の記述を用いて、「児童虐待の人間形成論」の総括を行い、「老いと死の人間形成

論」の輪郭について述べる。まず、①前回積み残した「何でも帳」の記述を利用して、「反復強迫とその突破」、「公と私」、「システムの開放性と閉鎖性」、「境界」などの問題について検討を加え、次いで、②前回の「何でも帳」の記述を用いて、「愛憎の両価性と二重拘束」、「理想像とトラスト」、「生成と凝固」などについて説明し、さらに、③「両親のケアと成熟」に焦点づけて、「児童虐待の人間形成論」の総括を行い、最後に、④とかく成熟や成長の問題とは縁遠いと考えられがちな「老いと死」の「人間形成論」について、とくに「死」に焦点づけて問題の輪郭を描く。

2 本時の工夫

- ① 先回の授業では、中途半端ではあれ、受講生との討論で授業を進めることができた。今回は、学生との討論は最小限にとどめ、この授業で、伝統的な講義という形式がどの程度維持できるものか、試してみたい。これは、何よりもまず「授業の速やかな進行」を図るためであるが、そればかりではない。受講生数は演習形式で授業をすることも可能であるのに、敢えて講義という形式に固執している以上、このような探索を行うことは当然である。
- ② 前回の授業検討会で提起された「愛憎」と「虐待」の問題を、「何でも帳」の記述を用いて論議しておくことにしたい。ここでは「愛」の分類などの分析的議論はしないが、しかし少なくとも学生がすぐに口にする「愛」が憎を含めた「両価性」と切り離しえないことだけは、伝えておきたい。
- ③ 「何でも帳」では、「親へのケア」についての議論が多かった。これは、「児童虐待の人間形成論」を締め括るのに相応しい主題であるので、総括に比重を置く仕方で、これについて論じておきたい。
- ④ 「老いと死の人間形成論」については、ロスの「死の受容」論を手掛かりにして、導入を図りたい。「死」から始めるのは、ライフサイクルの最初と最後を押さえるためであると同時に、受講生の興味を講義に繋ぐためである。「老いと死」と「青年」のいずれを選ぶかで迷ったが、この選択の妥当性についても、後で検討したい。
- ⑤ 先の「何でも帳」の記述のなかで、虐待の自己体験に即した記述があったが、この学生の以後の記述を読むかぎり、やはりここにはあまり重たい問題は残っていないようである。これまでの「反復強迫」に関する討論を通じて、この記述にはすでに答えることができたと考えたい。
- ⑥ 常に幾分か不適應なR君の記述（105頁を参照）に答えることが、実は授業の意図を説明することになる。しかし、この記述を直接の材料にして議論を展開することはせず、今回の授業の適切な時に関連する説明を加えておくにとどめたい。この記述を配付すると、本人が意図した以上に否定的で深刻な議論であると誤解されかねない判断するからである。この判断の妥当性についても、あとで検討を加えたい。

授業の流れ

「何でも帳」の記述を用いて「児童虐待の人間形成論」の総括を行い、「老いと死の人間形成論」の輪郭について述べる。

14:50

「何でも帳」の記述を利用して、「反復強迫とその突破」、「公と私」「システムの開放性と閉鎖性」、「境界」などの問題について検討を加え、次いで、「愛憎の両価性と二重拘束」、「理想像とトラスト」、「生成と凝固」などについて説明し、最後に「両親のケアと成熟」に焦点づけて、「児童虐待の人間形成論」の総括を行う。

15:45

とかく成熟や成長の問題とは縁遠いと考えられがちな「老いと死」の「人間形成論」について、とくに「死」に焦点づけて問題の輪郭を描く。ロスの「死の受容」論について大雑把な説明をして、導入を図りたい。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第13回研究会 (要旨)

10月28日(月) 16:00-17:00 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 田中 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中 この授業は一斉授業による講義形式という設定なので、今日は学生との討論は最小限にとどめ、伝統的な講義がどの程度できるのかを試みた。前回の児童虐待の問題のまとめをしながら、次のテーマである「老いと死」の問題につなげようとした。授業の進度としては計画したところまで進めたと思う。授業の最初に2人の学生を指名して、前回の学生のコメントを読ませたが、講義形式を強調するのであれば、これは中途半端で、授業目的からみて失敗だったかもしれない。講義形式でやれば2~3人の学生は必ず寝るが、これはやむをえないことだろう。

今回のもうひとつの問題はR君の前回の『何でも帳』の「私たちの理解を越えた(児童虐待の)話はもうこりごりです」というコメント(105頁を参照)だ。最近(たとえば教育学部では)臨床教育分野への人気が高いのに、虐待の話がこりごりとは意外だ。これは「出席してはいるが、授業についてゆく気はないよ」という宣言ともとれる。こういう学生についてどう対処すべきなのか、さぼっている学生にくらべればましなのだから放っておけばいいのか。それとも授業に出て来ているからには授業への参加を強いるべきなのか。先日観察した神戸大学の(米谷先生の)実験授業でも、非常におもしろい講義にもかかわらず、(200人規模のクラスで)弁当を食べようとする学生、授業中にスポーツ新聞や文庫本を読んでいる学生がわずかながらいた。講義内容の魅力で学生を引き付けるのには限界がある。

岡本 若い学生がこのような深刻なテーマについてゆくのは普通しんどいのはあたりまえだと思う。これから社会に出てもおもしろいことはいくらかあるのに、こんなしんどいことにすすんでかかわりたいとは思わないだろう。聞いてはみたいけれどもあまり足をつっこみたくない、というのが普通。むしろついて来ている学生がりっぱだと思う。R君はこれまで抜き差しならない人間関係を経験したことがないのかも知れない。人間関係のごたごたにつよい嫌悪感を示す者はいる。こちらが(彼に)無関心を装えば距離をおいてついてくるが、ちょっと踏み込まれるとさっと逃げてしまう。

溝上 「理解を越えた話」というけれど、児童虐待は歴史や哲学のはなしに比べればかえって身近かで具体的な話題で、それがいやだからといって避けて通れる問題でもない。一番聞きたいのは、田中先生はこのようなコメントを返されてつらいと感じて問題にされているのか。そもそもR君の言葉には責任が感じられないし、先生の気持ちや配慮など思いもつかない人なのだと思う。このコメントを深刻に受け止めすぎているかも知れない。

田中 一見ネガティブな反応だが、過去の自分の発言に対しても矛盾する記述も多く、無責任な文体が目立つ。ネガティブだから問題にしているのではなく、無責任なのが問題だ。こちらがきちんと反応しているのだから、回答もいつも殴り書きでは困る。このまま終わってしまったら、のれんに腕押しで、いいかげんに腹がたってきている。受講生のなかにもいろいろなタイプがあり、のってこない学生もいるが、出席しているだけでもましと考えるか。もう一度学生のコメントを分析してみる必要がある。

岡本 のりのりで反応のいい授業がレベルが高いとは限らない。いわゆるレベルの高いとは言えない大学で同じことを話して、最高に盛り上がるということはよくある。しかし大抵はテーマとは関係ないくだらない関心から学生がのっている場合が多い。

溝上 私の経験では、ちょっとした講師の言葉に学生が反応して、盛り上がって、授業とは関係のない質問を延々と続けるといった授業は、京大、阪大ではなかった。

田中 例えばA学部の学生のように、のりは悪いが、必ず出席する学生というのは、(彼らを授業に引き込もうとして) かえって授業に広がりを与えてくれるとすれば、実はありがたい存在なのかも知れない。

岡村 京大の学生の気風はやっぱり違う。堅いというかあかぬけていない。そしてすごく個性がない。そのなかでR君とP君は服装にも個性が強い。人に迎合したくないという気持ちが服装にも現れている。議論でもすなおにならないタイプ。

先生の授業の「これはまだわからないんだが」という表現は私たち(理系の者)にとっては新鮮な響きがある。自然科学系の授業ではその分野のことはすべてわかっているという前提で授業がされている。学生はそのまわりにわかっていない部分がたくさんあるということを忘れがちになる。

溝上 小学校の研究授業にもいくつか出たが、そのなかで「考えさせる」授業というのがあり、意見を聞く前に必ず時間を作って生徒に何か文章を書かせている。生徒は文章を書きながら自分の考えをまとめ、それを発表させている。自分の意見を発表するのには普通それくらいの準備が必要だ。コピーされたコメントには非常に難しい内容が述べられているのに、その他人のコメントを読んで、それにすぐに感想や反応を求めることはとても無理。一度考えを授業中に書かせるというのは、たしかに時間は取られるが、やってみるだけの価値はあると思う。

田中 学生に意見や感想を求める聞き方がワンパターンになってしまっていると思うが、学生もそのパターンに慣れて、予測できるようになれば、それはそれで発言の準備になりしゃべりやすくなっていると思う。

杉本 前回までの教案をみると、「学生からの意見と討論」を引き出すことを繰り返し試み、懸命に努力しようとされてきたように思われるが、今回から突然伝統的講義形式に「固執」することになった。これは学生との活発な討論が難しくあきらめたのか、あるいはどこか別の大学でみた講義に触発されて、「講義」の原点に戻ろうとしたのか。あるいは授業の性格がここですらと変わることなのか。

田中 来週から「老いと死」のテーマに入り、ロスの死の受容論を読みながら授業を進めてゆくことになるが、これは文章からいうと非常に難しい。僕自身もよく分からない文章で、大学院で取り上げても難しいものだが、「高度一般教育」という前提なので、あえて妥協せずにそのまま使ってみたい。未体験の分野なので、まずクラシックな講義形式で一通りやってみて、学生の反応を見て学生とのコミュニケーションを試みたい。

溝上 高度一般教育の理念で授業をすることは大変意義あることだが、これまでに何か成果を得られただろうか。

田中 僕としてもいままでこのレベルの授業は専門科目や大学院でしかやったことはないので、初体験だが、拒否反応がでなければいいが、学生のレベルが高いのでひょっとしたら何かおもしろい反応が出るかもしれない。

授業案14 (11月11日)

老いと死の人間形成論②

- 1 本時の目的 ― ロスの「死の受容」理論を検討することによって、ライフサイクルと異世代間の相互形成に焦点づける「人間形成論」の問題設定が、「死」の局面においてもこれまで同様に有効であることを示す。まず、①前回の「何でも帳」の記述を用いて、「老いと死の人間形成論」に関する前回の授業内容を想起しつつ、「死の自覚」、「死とライフサイクル」、「死と文化」、「死と歴史」の各項目にしたがって、内容的な議論に踏み込む。次いで、②

「受容への五段階」論の輪郭を描きその得失を論じ、さらに、③ロスの議論に見られる「相互行為」を、医療関係者、家族などの局面で概観し、最後に、④この理論構成が「老い」の問題にも適用可能であることを指摘して、次回への導入とする。

2 本時の工夫

- ① 先回の授業では、学生との討論は最小限にとどめ、伝統的な講義という形式がどの程度維持できるものか、試してみた。「何でも帳」の記述を見るかぎり、討論がなくとも学生が授業に「ノル」ことはできそうだという、感触を得た。今回もまた、この試みを継続してみたい。
- ② 前回の「何でも帳」の記述では、A学部の学生たちが予期した以上にスムーズに授業にのったという感触がある。たとえば、R君の授業者のコメントへの応答やP君の「虐待による多重人格」に関するコメント（105-106頁参照）は、この意味で、授業者にはうれしかった。しかしながら、配付資料の冒頭にある「死の自覚」についてのコメントは、残念ながらこれらとは幾分色合いを異にして、授業の流れへの不適應を示しているようである。そこで、授業ではこのコメントをあえて取り上げて、「死」を主題化することの意義を説明し、あわせてこのコメントの「積極的意義」を強調することによって、この学生の授業へのコミットメントを動機づけておきたい。
- ③ 今回の授業でも、前回と同様に「講義形式」が大半となるため、それでも受講生たちが授業にうまくのれるような「手だて」を幾つか工夫して実施したい。つまり、「話題の転換」や「指名による資料の朗読」や「無作為に意見を聞くこと」などの手だてを、タイミング良く実施するつもりである。この手だての成否については、後で検討したい。

授業の流れ

ロスの「死の受容」理論を検討することによって、ライフサイクルと異世代間の相互形成に焦点づける「人間形成論」の問題設定が、「死」の局面においても、ホスピタリズムと児童虐待を扱ったこれまでと同様に、有効であることを示す。

14:50

「何でも帳」の記述を用いて、「老いと死の人間形成論」に関する前回の授業内容を想起しつつ、「死の自覚」、「死とライフサイクル」、「死と文化」、「死と歴史」の各項目にしたがって、内容的な議論に踏み込む。

15:10

ロスの「受容への五段階」論の輪郭を描きその得失を論じ、さらに、彼女の議論に見られる「相互行為」を、医療関係者、家族などの局面で概観し、最後に、この理論構成が「老い」の問題にも適用可能であることを指摘して、次回への導入とする。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」（田中教官）第14回研究会（要旨）

11月11日(月) 16:07-17:00 センター1-2号室

参加者（敬称略） 岡本 田中 杉本 溝上

注（発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。）

田中 今日一斉授業による講義形式を最後まで通したが、伝統的授業形式でも十分学生を引き付ける授業をやって

みたいと思っている。今日は『何でも帳』の学生コメントと授業の内容を並行させて展開し、最後まで資料の読解には入らなかった。これは前回の『何でも帳』の反応に、ちょうど今日話したい内容に関連するコメントがすべてのパターン集まったので、それだけで授業を構成できた。ただ④の「死と歴史」のところだけがうまく生かせなかったが、あとはだいたいうまくいったと思う。こちらの考えているテーマがすべて『何でも帳』にでてきている。

これまで受講態度（『何でも帳』への反応）にやや問題のあったR君とP君のコメントを別紙に抜き出したが、今回はちゃんと反応しており、態度とは別に授業はわかっているという印象を持った。そこで今回も学生の応答を求めない形でしばらくやってみようと思った。この後2～3回は討論無しで行い、最後に討論だけの時間を設けたと思う。

岡本 ①番の「死の自覚」のコメントで（「死について考えたくない、今が楽しければそれでいい」）と書いた学生は3～4年発育が遅れているかもしれない。④の「死と歴史」のコメントが18歳の学生の反応らしい。また③の「死とライフサイクル」で「若者の場合、死は変化であり、今の自分とは関係がない」というコメントは、老いは生まれてからすぐに始まるものだからおかしいと思う。

溝上 ①の反応は学生のかまえだと思う。ただ反応がすなおでないだけ。④のコメントでは、生と死が常に表紙一体であるとされているのですごい。心理学にはこれまで生きるという方向での研究はいろいろあるが、次第に、若者にとって死とは何かということなども、ひとつのテーマになってきている。

田中 ①の応答は重大な論点なので、きちっと資料をあげて板書して応えてあげればよかった。

溝上 伝統的授業形式ということで、先生は話しておられるときには、どこに視線を向けておられるのか。

田中 なるべく全体を見ている。それによって教室の全体に目配りをしているという印象をあたえようとしている。両隅を見ようとするが、そこには参観者がいるので目があってしまう。視線に対する配慮もしなければならない。

溝上 板書を中心にされているが、いわゆる「聞く・書く・見る」といったいろいろなインパクトを用いてみることは重要だと思う。

田中 板書については、先日信州で実験授業があり、教師でティーム・ティーチングを行い、子供が発言すると、一人の教師が聞き出し、他の一人がそれを板書して行くので、きわめて効率的だった。しかし効率的すぎて、それだけでは板書が本来持つ他の機能が軽視される危険がある。

岡本 板書には学生の注意を引き付けるという効果がある。チョークの先に一応学生の視線が集中するので、生徒がうるさいなと感じたら、板書を増やすようにしている。京大の学生はおとなしくて、視線があうとそらせてしまう。

溝上 板書にはそういう様々なテクニックがあって、それを活用すると授業が生きてくる。やはり板書をするときには多くの学生の顔があがる。向山先生の授業の法則化論を思い出す。

田中 僕の場合は授業中にしゃべっているのがしんどくなって、学生から身を引きたいとか逃げたいという時に板書をしようと思う。一度ビデオを巻き戻して、板書をするタイミングを分析し、板書は学生と教師にとってどのような意味があるのかについて検討してみたい。

『何でも帳』のコメントがだいたい蓄積されてきたので、いくつか整理して、おもしろいものを検討会で配布検討したい。変わった回答や、ひねくれた回答をしてくれる学生がなく、すべてあたりまえの模範回答ばかりでは、それも寂しい。いろんなやつがいるということが重要。

授業中の学生の飲食の問題は、季節の関係かだいぶ減って来たが、遅刻の問題はほとんど改善されていない。今日は特に遅刻が多く5人は遅れてきた。時間の統制をほとんどしていないが、一度注意するか、時間どおり始めることをしてもいい。

同じ授業を200人くらいの参加者の中でやってみるのもひとつ。その場合は授業のまとめを学生に書かせるが、それにいちいち教師はコメントを書かない。神戸大学の米谷先生のように、学生の成績が合否ライン上の場合にのみ判断材料にすると宣言しておく。

岡村 授業の学習効果ということだけを考えれば、先生は学生のコメントを一々読んでコメントをつける必要はない。

溝上 コメントは常に返却する必要はない。自分で授業の感想を書くだけでもおおいに学習にはなるし、他の学生の意見をそのままのせるだけでも、学生はいろいろな立場の意見や感想を知り、とても有意義だと思う。

神戸大学の教育学部では、筆記試験は少なく、レポート試験が多いので、カーボンのついたコメント用紙を用意しており、学生はそれを授業中に書いて提出する際に、複写された1枚を自分で保存する。それをノートにまとめておくと自分の学習の過程が残されて非常によかったと思う。

杉本 今日は第二回目の学生アンケート調査を行った。最近『何でも帳』の講評の時間が長くなっており、今日はついに最後まで形式上は『何でも帳』に沿っていたが、設問の21に「『何でも帳』のコメントに対する授業中の扱いが長すぎる」という項目を設けて、学生がどう思っているのかを聞いてみた。まだ集計はしていないが、肯定したのは2人だけで、あとは一般的に『何でも帳』のコーナーを歓迎していた。

また、前回のR君のコメントのような、授業にたいする距離感を感じる学生がどれくらいいるのかを見るために、設問18として、「講義の内容が日常の経験からかけはなれていて違和感がある」という問いを設けてみた。その反応は否定と肯定の半々に分かれた。すなわち、ついて行くのにしんどい学生と自らの身近な問題を感じる学生の両極端がいるということになる。

あとはこの講義の終わりに総括のアンケートをやりたい。

岡村 参観者が増えないが、宣伝のやりかたに問題があると思う。単なる公開授業の案内ではなく、この授業に参加すれば何が得られるのか、具体的に何を行うのかを案内に入れた方がいいかもしれない。

田中 2度の案内を出して、学内の反応がほとんどなかったということは残念だ。この実験授業も終わりに近づいているので、刺激的なポスターを出して、ここにきて参観者がどっと増えても一貫性に欠けるので、今年はとにかく初めてのことをやったというだけで満足すべきだと思う。次年度以降の課題としたい。

全学共通科目『ライフサイクルと教育』（田中教官）平成8（1996）年度 月曜 14：45-16：15

調査用紙第2回 1996年11月11日（集計結果）

Q0001 この授業に関して、全般的に、あなたご自身は、以下の印象・意見のそれぞれに対してどの程度あてはまると思われますか。4段階で評定して下さい。

出席者19名 回答17名（理系8名、文系7名）（前回回答15名）

	前回	今回			×4	×3	×2	×1
			理系	文系	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1. 講師の話し方が不明瞭である	2.93	2.71	3.13	2.43	4	8	1	4
2. 講師の話し方が面白くない	1.80	1.59	1.63	1.57		1	8	8
3. 講師の話し方がわかりにくい	1.80	2.00	1.88	2.43		5	7	5
4. 講義の進度が速い	1.40	1.82	2.13	1.71	1	2	7	7
5. 講義の分量が多い	1.53	1.71	1.88	1.57		2	8	7
6. 講義の内容が難しい	1.80	2.24	2.13	1.71		5	8	4
7. 講義の内容がつまらない	1.53	1.47	1.63	1.43		2	4	11
8. 講義の構成に工夫がない	1.87		1.63	1.75		1	10	6
9. 講義には総合的に満足である	3.00		3.38	2.75	9	6	2	
10. 講師は講義のために十分な準備をしていた	3.29		3.25	2.87	8	7	2	
11. 講義の時間配分は適切であった	2.93	2.88	3.13	2.71	2	11	4	
12. 講義の目的がはっきり明示されていた	2.93	3.00	3.00	3.00	6	7	2	2
13. 学生自身に考えさせる工夫がなされていた	3.13	3.35	3.50	3.00	8	7	2	
14. 講師は学生の理解度に十分に気を配っていた	2.67	2.94	3.13	2.71	4	9	3	1
15. それぞれの学生の質問や相談に応じてくれた	3.00	2.53	2.75	2.29	1	9	5	2
16. 講義で利用された教材は有益であった	3.40	3.47	3.25	3.57	11	3	3	
17. 内容に関する興味を高めるための配慮があった	3.13	3.12	3.13	3.00	6	7	4	
18. 講義の内容が日常の経験とかけはなれていて違和感がある		2.41	2.88	1.86	4	5	2	6
19. 講義には積極的に出席した	3.67	3.65	3.63	3.71	10	6	2	
20. 講義は改善の余地が多かった	2.60	2.41	2.13	2.57	2	5	8	2
21. 新たな発見があった	3.27	3.35	3.13	3.57	8	7	2	
22. 個別に指導を受けてみたい	2.47	2.47	2.38	2.71	2	8	3	4
23. 年間の授業計画のなかの今日の授業の位置が不明確		1.94	1.75	2.29	2	1	8	6
24. どこが重要なポイントであるかがよくわかった	2.53	2.94	2.75	2.86	5	5	6	1
25. 講義中、学生が発言しやすいよう配慮していた	2.47	2.12	2.25	2.00		5	9	3

Q0002 この授業に関して、全般的に、あなたご自身は、以下の印象・意見のそれぞれに対してどの程度あてはまると思われますか。4段階で評定して下さい。

	前回	今回			×4	×3	×2	×1
			理系	文系	あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
①. 学生を指名して発言を求めるのはよくない		2.06	2.00	1.71	1	3	9	4
2. プリントは役に立つ教材であった		3.59	3.38	3.71	11	5	1	
3. 講義から十分な知的刺激を受けた	3.33	3.53	3.63	3.43	10	6	1	
4. 講義は全体的にみて自分にとって価値があった	3.47	3.59	3.63	3.43	11	5	1	
5. 友人を増やすことを心がけた	1.67	1.17	1.38	1.00			3	14
6. 講師の話しをノートにとった	2.60	2.18	2.13	2.29	1	7	9	3
7. 講義に集中できなかった	2.08	1.82	1.63	2.00		5	4	8
8. 自分なりに面白そうな視点を探りながら学習した	2.93	2.94	3.13	2.71	4	9	3	1
9. 内容を鵜呑みにすることなく批判的な態度で学習した	3.00	2.53	2.63	2.71	4	9	3	1
10. 学習が自分なりに順調に進んだ	2.33	2.47	2.38	2.43	1	7	8	1
11. 関心をひいたことがらはより深く調べるように心がけた	2.00	2.06	2.25	1.86		4	10	3
12. 講師の熱意が感じられた	3.53	3.65	3.63	3.57	11	6		
13. 一層学習意欲が高まった	2.67	2.76	2.75	2.71	2	9	6	
14. もっと学生の発言の機会を増やしてほしい	2.80	2.53	2.63	2.57	2	6	7	1
15. 人数によってはゼミ形式にしてほしい	2.86	2.82	3.13	2.43	4	6	5	2
16. 教室の大きさと受講生の数が不釣り合いである	2.80	3.00	2.88	3.28	8	3	4	2
17. 教室が遠くて不便である	2.47	2.76	3.00	2.43	6	5	2	4
18. 『何でも帳』の記入は負担が大きい	1.42	2.06	2.00	1.71	2	5	2	8
19. 『何でも帳』に対する講師のコメントに満足している	2.62	2.76	2.88	2.14	2	11	2	2
②⑩. 『何でも帳』の学生のコメントを公表しないでほしい		1.41	1.63	1.14			7	10
21. 『何でも帳』のコメントに対する授業中の扱いが長すぎる		2.35	2.50	2.29	3	4	6	4
22. 実験授業ということで緊張した	1.40	1.41	1.38	1.43			7	10
23. 実験機器や参観者が気になった	1.60	1.71	1.88	1.57		3	6	8

記入欄 この面接授業に関する感想・意見など何かありましたら、以下の枠内にご自由にお書き下さい。

- 何でも帳に重点を置くのであれば、それを中心として討論方式の授業にして、講義に重点を置くなら、そちらをもっと長い時間した方が良くと思います。何でも帳の書くスペースをもっと欲しいです。
- クーラーの上の動くカメラは気が散ります。「何でも帳」の公表は、自分の意見に責任をもたなければならないという点で、緊張感があり有意義。
- 黒板のカーテンは授業の前に開けておくとういでしょう。
- 家族というもの、死ぬということなど普段見過ごしがちな事柄について考えるきっかけや時間をこの授業はあたえてくれる
- 「何でも帳」はとても良いところみだと思えます。でも教室が遠いのでたまに出る気がなくなります。それと雨が多いのも困ります。
- 後期になってマイクを通して他人の意見を皆の前で賛成し、反対し発表できるようになったのがよかった。
- ビデオカメラは最初意識していなかったが、ほおづえあくびをチェックしていることなどを聞いて意識するようになった。視線の行方から時計を外すことになったのだろう。

「ライフサイクルと教育」調査第二回（11月12日）集計結果を見て

田 中 毎 実

- 1) 授業への全般的な評価は高いが、これはむしろ、評価の高い学生だけが受講者として残った結果であると考えべきである。この次に同様の調査を行えば、もっと評価が高くなるものと予想される。このことから明らかなのは、第一に、このような調査票では、全体の平均的な評価得点に一喜一憂するのではなく、むしろ個々の評価項目に着目して、その特性にこそ留意すべきであること、さらに第二に、学生の評価は、一回きりではなく、授業の流れに沿って何度も繰り返すことが望ましいということである。
- 2) 評価項目は、前回からの時系列上の変化をたどるための同一項目と、以後の授業で着目せざるを得なくなった新たな項目からなっている。授業への実用性という観点から見て、これこそが項目の正しい設定の仕方であると思われる。
- 3) 今回の新たな調査項目である「何でも帳」についての学生の評価は、授業者が予期したよりもはるかに高かった。最近の授業で授業者は、「何でも帳」が実に多様な機能——たとえば、授業内容の定着化、学生の授業へのコミットの度合いの把握、個々の学生の思考の流れの把握、学生と教師との対話、次回の授業の開始のための素材、学生どうしの討論のネットワークづくり、出席強制など——を果たしてきていると感じているが、このような感じは、学生にもある程度共有されていることがわかった。ありがたいことである。授業者が現在の時点で「何でも帳」の利用について苦慮している問題は、マンネリ化にある。この点は、後数回の授業で対策を考えたい。
- 4) 理系と文系の評価差が予期していたよりも小さかったことに驚いた。授業者は以前から理系学生の講義への適応について懸念を抱いていたので、今回の調査で、ある場合には理系のほうがむしろ評価が高いという事実が示されたことは、まことに意外である。よほど理系の授業は一般に良くないのだろうか。授業者に不適應と見えても、実のところ他の授業に比べればそれ程の問題ではないのだろうか。この点について、今回の客観的な調査だけではあまり良くは分からない。学生評価の利用に際しては、たとえば、「授業での授業者のナマの印象」、「〔何でも帳〕の記述」、この調査票のような「客観的調査」などをそれぞれにそれだけで単独に扱ってもそれ程意味はなく、むしろ三つの相互補完的な利用が望まれるのである。
- 5) 学生評価のうち「授業での授業者のナマの印象」と「〔何でも帳〕の記述」に比べて、この調査票のような「客観的調査」は、不定型の印象といったものを脱して、輪郭のはっきりした数値を提示している。このことのプラス面とマイナス面をはっきりと弁えておく必要がある。平均値などの「輪郭のはっきりとした数値という結果」のプラス面は、数字の外見上の明晰さによって抑圧される「微妙なニュアンス」をどのようにして救済するのかという

難しい課題を提起する。この意味でも、多様な評価の相互補完が望まれるのである。

- 6) 今回の調査では、学生の評価が一方的にマイナスに偏った項目はあまりないから、評価がプラスとマイナスにはっきりと分裂した項目に着目しなければならない。このような項目である「話し方の明瞭さ」、「講義内容の非日常性」、「〔何でも帳〕の扱い時間」などのうち、改善のための検討に多少の余地のある「明瞭さ」、「扱い時間」ともかくとして、「講義内容の非日常性」という評価には、ただただ困惑する。この苦言は、「何でも帳」に理科系の学生のコメントとしてたびたび登場するが、授業内容の非日常性と言え、大学の一般教育の大半がそうであるはずではなからうか。とすれば、この授業に関してだけこのような苦言を誘発する要因があるはずである。授業者は、これは——「何でも帳」の記述を見るかぎり——授業にうまく「ノレテ」いる他の受講生に対して「ノレテ」いない自分自身の違和感の表明ではないかと考えている。であるとすれば、この違和感を緩和するような手立て、すなわち授業への参加意識を高めるような工夫が必要なのだろう。

授業案15 (11月18日) 老いと死の人間形成論(3)

- 1 本時の目的——ライフサイクルをその終末から遡行し、「死」から「老い」を経て「中年」に至るまでの時期での「成熟への相互形成連関」の議論に道筋をつける。まず、①「何でも帳」の記述を用いて、「異なった死」、「老いと時間」、「死の受容と成熟」の各項目のもとに若干の議論を行い、「死の受容」に関する前回の授業内容を想起しつつ、今回の授業への導入を図る。次いで、②ロスの「死の受容」理論をまとめ、「死」を結節点とする「成熟の相互形成連関」について説明し——「死の人間形成論」——、同じメカニズムが「老い」においても存在することを説明する。さらに、③「老い」を結節点とする「成熟の相互形成連関」を説明する「老いの人間形成論」を展開するために、エリクソンのライフサイクル論を今一度検討し、次回以降の「教育するもの」としての「中年論」の導入とする。
- 2 本時の工夫
 - ① 前回の授業でも、学生との討論は最小限にとどめ、伝統的な講義形式がどの程度維持できるものかを、試してみた。今回もまた、この試みを継続してみたい。
 - ② 今回の授業は、エリクソンのライフサイクル論を手掛かりにして人間形成論の基本的な理論構成を明らかにするという、メタ理論的な内容である。これまでの「何でも帳」などの反応で、このようなメタ理論的な授業内容でも十分に講義することができるという感触を持っているが、本時では、この感触の妥当性を検討したい。
 - ③ 「老いの人間形成論」については、関連する膨大な調査の概要、歴史問題、文化問題、実存的宗教的問題など、残された論点は数多くあるが、この授業では、事前に手渡した資料の読解を学生に委ねる形で、これ以上あまり深く内容に立ち入らないようにしたい。このもっとも大きな理由は、残された時間の配分の問題である。
 - ④ エリクソンのライフサイクル論では、以前、第一段階について説明したので、今回は、第五段階以降の青年期、前期成人期、後期成人期、老年期の四つの時期に焦点を当てて、話をしたい。ここではまず、ライフサイクルにおける青年期以降の時期にあっても「発達」や「成熟」が課題であることを理解させたい。その際とくに、各段階の「否定的要素」(アイデンティティ混乱、孤立、停滞、絶望)の積極的・肯定的意義について、強調して話しておきたい。これは、これまでのような単純で抑圧的な「発達」論や「教育」論の呪縛から学生たちを解放させて、彼らに柔軟に人間形成論を理解させるために、ぜひとも必要な授業内容だからである。
 - ⑤ 板書については、自分のそれぞれの板書行動の主観的・客観的な意味をなるべく自覚するように努力したい。板書行動が多重な意味の連関に組み込まれていることは確かである。この意味連関を自覚することは、板書以外のメディアを用いる教師行動の意義を解明するためにも、大切である。
 - ⑥ 遅刻に対する直接的な統制は、今回の一連の講義が〔「何でも帳」などのやり取りによる学生たちの間接的な統制と彼らとの共同の授業構成〕を目指している以上、やはり行わないことにする。この事の可否については、

検討会で議論したいが、その可否は、授業終了後にすみやかにまとめて考えることにしたい。

授業の流れ

「死」から「老い」を経て「中年」に至るまでの時期での「成熟への相互形成連関」の議論に道筋をつける。

14：50

「何でも帳」の記述を用いて、「異なった死」、「老いと時間」、「死の受容と成熟」の各項目のもとに、若干の議論を行う。

15：10

「死の受容」理論をまとめ、「死」を結節点とする「成熟の相互形成連関」について説明し——「死の人間形成論」——、同じメカニズムが「老い」においても存在することを説明する。

15：30

「老い」を結節点とする「成熟の相互形成連関」を論ずる「老いの人間形成論」を展開するために、エリクソンのライフサイクル論を今一度検討し、次回以降の「教育するもの」としての「中年論」の導入とする。

16：00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第15回研究会(要旨)

11月18日(月) 16：00-17：20 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 西尾 田中 杉本 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中 第二回学生アンケート調査の結果を学生にコピーしてフィードバックしたが、別に具合の悪いことはないと思う。学生のコメントも「電動カメラが気になったこと」や「ほお杖の観察もすると聞いて実験機器を意識するようになった」ことなど、実験授業への反応が出て来ているので有意義だったと思う。集計結果が僕の授業に対して肯定的であるということは、「現在まで授業についてきている学生のなかで」という条件付きで論じなければならないことは当然である。今後は講義の終了間際にあと一度行いたい。

授業は前回と同じく講義形式を貫いた。時間的にはライフサイクル論の計画したところまでは進まなかった。老いと死の形而上学的説明で一番難しい問題なのでうまくいったかどうかわからない。来週はエリクソンの翻訳原文を学生に配って、僕がわかっている部分にだけ線を引いて示そうかと思っている。

愛媛大学(前任校)での経験では、あまり難しい話をすると学生から拒否反応が出たが、京大での実験授業ではおもしろいことに、難しい話をすればするほど学生が目をさまして聞いてくれる。これは大きな驚きだ。

岡本 今日は板書で5つのキーワードを黒板の右隅に列挙し、授業中はそれを消さないで、随時折に触れてそこにもどっておられたが、それは学生にとってわかりやすかったと思う。

田中 キーワードを黒板に書いて難しい話をすると、多くの学生が聞いてくれる。これは僕にとっては非常に大きな支えになる。エリクソンの英訳でもポイントを黒板に板書してみようと思う。

溝上 先生が自分のわかっているところとわからないところをはっきりと学生に示しておられるのはすごいと思う。板書が多いのは学生の手も動くし、授業への集中度は高まると思う。ただし、裏方としては板書をしているあいだの声がマイクに拾いにくくなるので、別の工夫が必要となってくる。

杉本 アンケート調査について、左側の質問6、9、10で全体の平均値が理系と文系の平均の間にくるべきものが、どちらの平均よりも高くなっているという指摘があったが、これは理系8人、文系7人の回答者以外に2人理系文系の別を記入しなかった学生がおり、その学生がたまたま片寄った反応を示したため、平均値を異常に高く引き上げている。計算そのものにはあやまりはないはず。

田中 アンケート調査の結果には文系と理系の意識の違いが現れていておもしろい。講義への満足度では理系が高いが、講義の内容への違和感は文系の学生の方が少ない。これは解釈が難しい。理系の学生の一部は『何でも帳』への反応が薄くて、それでもずっと出席してきているのはなぜだろうかと不可解だったが、関心は薄いのが授業への不満はさほど高くないということなのか。

岡本 メンタルな話題に関しては理系の学生は関心が低いと同時に、授業への要求水準もさほど高くない。授業への満足度というのは授業への学生の期待に対するその充足度なので、文科系の学生の評価が辛いのだろう。

西尾 理科系の学生のなかでも、そういうものへの関心の高い学生だけがここに来ているのではないか。一生懸命聞いているからこそ、それだけしんどいという事だろう。

杉本 今回のアンケートではいくつかの新しい質問を加えた。ひとつは10月の授業まで先生が学生をさかんに指名して意見を求めていたので、それを学生がどう感じているのかを知りたくて右側1番の質問を設定。また学生の『何でも帳』のコメントを翌週一部を選んで、コピーして全員に公表しているが、それをどう感じているかを聞くために21番の質問を入れた。指名については平均2.06、コメント公表については平均1.41と、意外にもきわめて肯定的な反応がかえってきた。

田中 『何でも帳』の学生コメントの公表は、特定の学生や内容に片寄らないように、と配慮して掲載している。ただし批判のネタに稚拙なコメントを取り上げて批判するのではなく、良いコメントを選んで基本的にはほめるために載せている。悪い例としてあげるのは愛媛でやって失敗したことがある。

西尾 学生の立場から言わせてもらえば、『何でも帳』で自分のコメントを大切にしてくれるというのはすごくうれしいことで、勇気づけられる。たとえ悪い例としてあげられても、先生の意見と違うという相対的な意味であげられるのなら、学生のショックも少ないと思う。授業のなかでは言いにくい先生の人間観や本音を一番聞きたい。

田中 僕は授業のなかでかなり過激で極端な発言をして学生を挑発しているつもりだが、それはQ学部の学生のように斜に構えている学生を反応させようという意図もある。しかし、逆に授業ファンのような学生がいて、僕のいう極端な説を言うままにうのみにされてしまっても困る。「私の意見は違う」と反発してほしい。

西尾 先生の挑発にたいして乗れるかどうかは、先生と違う意見を言えるかどうかは、『何でも帳』の中で自分のコメントが大切にされているかどうかが重要になってくる。授業の始めに「先生の話がわからない」ということを言っていていいんだという雰囲気を作ることが大切。しかし京大の学生は自尊心も高いのでなかなかそのような意志表示をすることはない。

田中 やせがまんやタフさはある意味でいいことだが、大学の1～2年生からずっとそういうことでも困るだろう。

大学生としての自尊心もあるので、一定程度相手を尊重しなくてはならないが、それでもある程度は心をわって言ってもらわないとこちらも有効な対応ができない。

学生は『何でも帳』のなかで私の議論を延長・発展させてコメントしてくれているが、それはまだ付け加えの段階であって、本当の意味でのコンフリクトの段階に至っていない。そんな反応をタイムリーに出せて、議論できるフレンドリーな雰囲気があればいいのだが。

溝上 もう何度もいっているが、授業中に他人のコメントを見せられて、それを理解して、それに自分のコメントを書くということは本当に難しいことだと思う。ゼミ形式にすれば全く別の雰囲気が作れるが、この実験授業は大部分の大学の先生の悩みや関心が大教室での講義の運営にあるということで、1年間行ってきたのだから、少なくとも残りの期間は大教室一斉授業という前提を貫いた方がいいと思う。

岡村 ②の学生が珍しく長々とコメントを書いてきたのは、先生の話に違和感があるという、精一杯の意思表示ではないだろうか。しかし大学の授業でこれだけの意思表示ができるとうことはすばらしいことだと思う。「そんなつまらない質問をするな」という感じの授業もいくらかもある。

溝上 小中学校の実験授業はきわめて構造化されており、テクニカルな内容が強調されているが、大学の実験授業はまだテクニカルな問題に入る前の段階なのだろう。

杉本 小中学校の教育では一定の教育内容をいかにうまく教え理解させるかという到達目標が比較的明確だが、大学の授業は以前の月例研究会で皇先生が言われたように、高校までに詰め込まれて来た学生の「常識」をいかに覆すかにその本領があると思う。つまり覆す常識や意識が授業や学生によってそれぞれ異なる以上、何をどうやって教えるという常道的なテクニックはきわめて応用範囲が狭いということになる。この授業では高等教育における授業の特異性を前提にしているのだから、先生はあまり小中学校の実験授業との比較を気にされないほうがいいと思う。

田中 今回はエリクソンの原文を用意して、自分のわからない部分を線を入れて示してみたい。

授業案16 (12月2日) ライフサイクルと人間形成

1 本時の目的 — エリクソンの論を援用しながら、ライフサイクル論と人間形成論との関連について概観し、「教育者」論への導入を試みる。まず、①「何でも帳」での数名の学生の「授業の分かりにくさ」への苦情について、講義者の意見を伝え、今後の授業方針について語る。次いで、②「何でも帳」の記述を用いて、「老いの恐怖と不安」、「老いの否認」、「絶望と受容」、「活動と引退」、「対立と止揚」などについて論じて、授業への導入を試みる。さらに、③ライフサイクル論の幾つかの類型を取り上げて、その基本的な特徴を示し、ライフサイクル論と人間形成論の関連について指摘しておく。最後に、④中年論の幾つかの類型について述べて、「教育するもの」についての議論の導入を試みる。

2 本時の工夫

- ① ここ数回の授業では、学生との討論は最小限にとどめ、伝統的な講義形式がどの程度維持できるものかを、試してみた。「何でも帳」の記述を見るかぎり、この試みは限界に達しつつあるようだ。とくに、理科系の学生たちの適応能力が限度に達しているように思う。さしあたって、この事態についての授業者の見解を伝え、学生の側の理解を求める。
- ② 今回の授業の内容も、ライフサイクル論を手掛かりにして人間形成論の基本的な理論構成を明らかにするという、メタ理論的な内容である。これを、何とかして学生たちが自分自身の体験に引きつけて理解できるような、

しかも授業で進行している思考の過程に自分たちも積極的にコミットできるような仕方で、進めたい。そのために、授業への学生の参加が可能となるような手だて（指名発言など？）を、考えたい。いずれにしても、こゝで「講義の分かりにくさ」について徹底的に分析し把握することが求められているだろう。この点は、授業後の検討会で議論したい。

- ③ 「エリクソン理論の難しさ」に関連して前回の検討会で約束した〔訳書で具体的に難解箇所を指摘する作業〕を実施するかどうか、まだ決めかねている。このような作業は、授業の「分かりにくさ」をより一層増幅するようでもあり、かといって「理論の生成過程に付き合わせる」という講義の本来の意図を実現するのに直接に役立ちそうでもあるからである。一応、資料だけは準備して、当日の授業の進行の具合によって、配付して議論するかどうかを決定することにする。
- ④ 前回から持ち越している板書や遅刻などの扱いについても、意識的に検討しておきたい。

授業の流れ

エリクソンの論を援用しながら、ライフサイクル論と人間形成論との関連について概観し、「教育者」論への導入を試みる。

14:50

「何でも帳」での数名の学生の「授業の分かりにくさ」への苦情について、第一に、現在の講義が事例研究を離れてメタ理論へ入りつつあるためにかなり分かりにくくなっていること、第二に、「講義者自身が良く分からないこと」を語ろうとしているために聞く側は分かりづらいかもかもしれないが、学生たちを講義者の理論の生成過程に付き合わせるために、ある程度は止むを得ないこと、などを指摘し、今後の授業方針について語る。

15:00

「何でも帳」の記述を用いて、「老いの恐怖と不安」、「老いの否認」、「絶望と受容」、「活動と引退」、「対立と止揚」などについて論じて、授業への導入を試みる。

15:20

ライフサイクル論の幾つかの類型を取り上げて、その基本的な特徴を示し、ライフサイクル論と人間形成論の関連について指摘し、さらに、中年論の幾つかの類型について述べ、教育者論への導入を試みる。

16:00

「感想・意見・反論 何でも帳」に記入する。

公開授業「ライフサイクルと教育」（田中教官）第16回研究会（要旨）

12月2日(月) 16:00-17:30 センター1-2号室

参加者（敬称略）岡本 西尾 井上 田中 杉本

注（発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。）

田中 前回の検討会で、「京大の授業では、難しい話をすればするほど学生が目をさまして聞いてくれる。これは大きな驚きだ。」という発言をしたが、その後『何でも帳』に目を通すと学生の反応の1/3ぐらいに「話が難しい」という感想がみられた。このことから学生の表情と実際の理解には大きな差があることがわかった。この「難しい」という反応に対する対応策としては、「内容を易しくする」「学生とのコミュニケーションを活発にする」「板書などのテクニックを工夫する」などが考えられるが、今日の「何でも帳」の反応をもう一度調べてみて、その対策を

立てたいと思う。

岡本 授業が難しいと思われるのはしかたない。学生がその場で100%分かるような授業なら、逆に学生は乗ってこないと思う。先生は自分でもエリクソンは3割くらいしかわからない、と宣言されているが、この授業で話す内容について本当に理解の及ばない部分があるのか。学生としては、先生の解釈を押し付けないためにそう言うのか、それとも本当に難しくてわからないのか、それがわからない。例えば今日の授業の何%が先生の意見なのか。

田中 この分野は私の専門とする領域であるので、エリクソンに限れば確かに難解な部分もあるが、これらの理論の位置づけと解釈は100%私の理解であり、それについて不確かな部分はない。多くの理論や説を引用しているので、ただ他人の意見をまとめているという印象を与えたかもしれないが、ライフサイクル論そのものが複合的なもので、どろどろしたイメージがあり、それを分節化して解説してしまったらそのイメージが伝えられないという気持ちがある。

『何でも帳』のコメント(1)と(2)は「難しくてわからない」といいながら、自分のレベルに引き付けて考えている。しかし、よくわからないので何も書きようがないという場合もあるだろう。児童虐待のような事例の引用がなくなったとたん、学生の「難しい」という反応が増えた。もっと情報量を減らして、日記などの具体的な話を取り入れたほうが話は理解されやすいかもしれない。

岡本 先生はこのテーマは自分でもかなり乗って話しておられた。先生の話がはずむということは、逆に学生にはノートに取ったり、少し考えて消化する時間がなくなって、ついて行きにくくなる場合もある。この時間でこの内容を理解させようというのは少しばかりよくばりだと思う。

杉本 この授業の学生はもともとレベルや関心のきわめて多様な集団であり、先生が得意分野ということで乗って話はずむと、それについてこれる学生の反応はよくなり、授業の雰囲気は一見よくなるが、その一方でついてこれない学生はさらに遠くにおいていかれることになり、学生の理解度に大きな差がつくことになる。授業の乗りと学生の理解が正比例しないということの好例だろう。

西尾 「授業が難しい」という反応が多かったと聞いて2つのことを考えた。ひとつは難しくてもいいじゃないか、という気持ち。大学ではどこまで手取り足取り教えなければならないのか、という疑問。もうひとつは「今はわからない」という状態のままで、自分の意識のなかに取っておくというのも、それなりの意味がある、ということ。授業については、あまりメタの形で構造化されることが少なかったと思う。これまでの話のまとめだけでなく、これから何を述べるのかについて、小さなトピックを明らかにすることも必要だと思う。

田中 やはり教育学をやっている学生とそうでない学生との授業への乗りの差が大きい。『『発達』という概念が薄汚れてしまった』と、挑発的なことを言っても、反応がある学生とない学生の差が大きい。

岡村 教育学のバックグラウンドが全くない場合、先生の挑発的な発言を評価できない。教育学だけでなく、生活経験の乏しい学生の場合、普通のコメントにも反応できない。だから「難しい」といいながらも、コメントを書いている学生はかなりまともなほうだと思う。『何でも帳』のコメントにこれだけブラッという反応が並ぶというのは、すごい教育効果があったと考えていいと思う。

田中 学生の生活経験や教育学への認識が薄いので、それをあまりあてにして、活発な議論を引き出そうとしても無理がある。しかし同時に授業のなかで彼らにある程度の知識や経験を蓄積させて伝達もしなければならない。僕としては知識を蓄積しながらリアクトしてほしいのだが、やはりある程度の知識は先に植え込んでおく必要もある。学生のコメントがテーマに沿うようになってきて、コメントを授業に引用して扱いやすくなった。逆にいえば、

コメントが枠にはまってきて、かなり誘導されているということかもしれない。思考の仕方が固まってきている。僕の意図をうまく読み取って、『何でも帳』に反応しているという点もある。

井上 授業観察は慣れていないが、私の想像以上にまじめな学生だと思う。私の受けた大学の授業では考えられない学生の態度や雰囲気がある。その場でこんな授業をしたらとてもついてこれないだろうと思う。

田中 例えば看護学校で授業をやると、授業の苦労はこんなものではない。京大はそれだけで相当恵まれているし救われている。学生がおもしろい授業というのは、教師の個性、分野、教育段階や授業形態によってさまざまで、その共通要素を抽出するというのは非常に難しい。京大の場合は、その決定要因のなかでも、教師との人間関係や人格のレベルでの要素はさほど強くない。しかし、その面白いといわれる授業を見せてもらうことは、決してむだではない。すぐ役に立つ。

授業案17 (12月9日)

「教えること」の人間形成論(1)

1 本時の目的 — 前回のライフサイクル論を補足し、これを踏まえて、エリクソンの中年論を援用しながら、「教えること」の人間形成論への導入を図る。まず、①「何でも帳」の記述を用いて、「ライフサイクル論／循環と直線、老人の英知、循環の意味」、「恋愛と結婚」、「平衡期の地獄」などについて論じて、前回の授業の回顧と今回の授業への導入を試みる。さらに、②ライフサイクルの類型論のうち、前回議論しなかった残りのエリクソン、レヴィンソン、森昭の類型論を示し、これらの類型の全体によって、ライフサイクル論の全体的・総合的な輪郭を描く。次いで、③ライフサイクルにおける中年期の特性をユングとエリクソンに即して議論する。最後に、④エリクソンの「世代間の連鎖」論と「中年論」との連関について議論し、これと「相互性とシステム」との関連について指摘し、教師論への導入を試みる。

2 本時の工夫

- ① 今回の「何でも帳」では、「難しい」という反応を記したのはほんの二人でしかなく、そのうちまったく拒否的であったのはR君だけだった。この反応の前回のそれとの落差の大きさは、驚くべきことである。落差の理由はあれこれ考えられるが、さしあたっては、前回の授業のはじめで「難しさ」について釈明したことが大きな意味をもつかとも考える。あるいは、授業の内容、展開の仕方、学生の関心との符合などを考えるべきかもしれない。この点についてはあとで検討するが、さしあたっては、前回の継続を前回と同様の仕方で行いたい。R君への対応は、彼のこれまでの「何でも帳」への記述のスタイルからして、格別に行わないこととする。
- ② 授業はあと三回を残すのみであり、そのうち一回は、授業自体についての討論にあてる予定である。そこで、今回と次回の教育者論を受けて、次々回でこの授業の総括を行うことにしたい。当初計画との「ずれ」はすでにかなり大きい。学生の反応をとらえながらの授業進行からすれば、やむをえないものとも考える。さらに、内容的な展開は不備であったが、学生たちのもっている「教育に関する枠組み」に働きかけるといふ当初の授業の目論見は、ある程度は達成できたものとも考えている。この点についても、あとで議論したい。
- ③ 今回も一斉授業方式で、学生の授業参加は外面上ほとんど見込めない。学生を巻き込む討論は、次回以後に行う予定である。この点についても、あるいは再考の余地があるかもしれない。以前から持ち越している板書や遅刻などの扱いについても、問題意識は確保しておきたい。

授業の流れ

前回のライフサイクル論を補足し、これを踏まえて、エリクソンの中年論を援用しながら、「教えること」の人間形成論への導入を図る。

14:50

「何でも帳」の記述を用いて、「ライフサイクル論／循環と直線、老人の英知、循環の意味」、「恋愛と結婚」。「平衡期の地獄」などについて論じて、前回の授業の回顧と今回の授業への導入を試みる。

15:15

ライフサイクルのさまざまな類型論のうち、前回議論できなかった残りのエリクソン、レヴィンソン、森昭の類型論を示し、さらに、前回議論した類型論を含めて類型論の全体によって、ライフサイクル論の全体的・総合的な輪郭を描く。

15:30

ライフサイクルにおける中年期の特性を、ユングとエリクソンの所論に即して議論する。

15:45

エリクソンの世代間の連鎖論と中年論との連関について議論し、これと「相互性とシステム」との関連について指摘し、次回以後の教師論への導入を試みる。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第17回研究会(要旨)

12月9日(月) 16:00-17:45 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 西尾 井上 田中 杉本

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中 今回の授業での最大の問題は今年の残された時間が少ないということ。最後の授業はこの実験授業についての感想会にしたいので、残された授業は2回。それまでに教える側の問題をやりたいので、今日は教師論の基礎について話しておきたかった。そのために予定していた話題のうちレヴィンソンと森昭の話をとばさざるを得なかった。

『何でも帳』の反応としては、前回この授業が難しいという意見が相次いだが、今回は難しいと反応したのは例のR君ともう一人の2名だけになってしまった。この突然の落差をどう考えたらいいのか。同じような一斉授業をして学生の反応の違いの背後にある原因がわからない。

そしてここ数回学生とはひとことも口を聞いていない。学生のコミットをどういう形で求めたらいいのか。また授業の内容もユングとエリクソンを中年論でむすびつける内容でこれもかなり難しい。

岡本 学生の「わかりにくい」という反応は、「難しい」ということではなく、「縁遠い」という意味にとった方がいい。聞き馴れない単語がたくさん出て来ているが、ここ3回ほど繰り返し聞いたので学生も慣れて来たということはあるかもしれない。

田中 話題が日常的ではないので「授業にのれない」ということはありうる。しかしそもそも教養レベルの授業は「縁遠い」もので、この授業に限ったことではない。むしろ出席している学生のレベルの差が大きく、「自分だけがのれていない」という疎外感が大きいのもかもしれない。

岡本 内容はもちろん、それを授業や『何でも帳』で表現する方法においても違和感を感じている可能性がある。理科系の学生は数式で表現することに慣れており、言葉を積み重ねて相手を説得することはかなり苦手なところ。トピックが縁遠いことだけでなく、それについて自分の感じたことを、確たる証拠もなく、言葉に表現するという手段においても大きな抵抗があるかもしれない。

田中 一斉授業の講義形式に固執しているので、できるだけ板書をして、原語表記も入れてみたが、これはかえってよくなかったかもしれないが、ようやく伝統的な教育哲学の授業という雰囲気になったと思う。

溝上 アメリカの MIT を見学したときに感じたことだが、黒板の横幅はこの教室の3倍、上下に2倍あって、さらにその横に余分の黒板がおかれていた。この教室が授業をすることを全く想定していない講堂なので、最初から無理はあるが、それにしても黒板のスペースが小さい。授業の進度もシラバスからかなりずれているが、重要な部分は消化できたのか。

田中 この授業では最小限ライフサイクルと相互性のテーマは伝えたかったのですが、これらはなんとか繰り返し強調し、伝えられたと思う。『何でも帳』はコース終了後全員に返そうと思っている。最後の授業でこの実験授業への感想を聞いて、あとはレポートを課すべきだろうか。

杉本 最後の授業の『何でも帳』はコメントを返せないで、少し大きめのスペースに実験授業への感想、要望、批判などを自由に書いてもらいたいと思う。まだ書き足りないという学生もいるかも知れないので、評価には関係ないという前提で希望者にレポートを書かせてもいいと思う。またこの授業の終了前にぜひ2～3人の学生の講義ノートを借りてコピーを取らせてほしい。これは学生の理解度を測るいい資料になる。

田中 この授業では授業案を毎回作っているが、中高教育の研究会にこの授業案を持っていったら、おそまつで笑われてしまった。こういうものを作るのは初めてだが、今年この授業案を書いたことで、少しは授業改善に自覚的にはなったが、それによって自分が変わるほどの詳しい授業案を書かなかったことに忸怩たる思いだ。逆にいえば、自分の授業に影響を与えない程度の準備しかなかったということになる。

岡本 この程度の授業案は中高では、授業案の表紙程度のもの。非常に詳しく教案を作成して、時間との兼ね合いで省略する場合の、トピックの優先度まで決めている。

田中 中高の授業研究会の事例はみな、その時間ごとに完結性があったが、僕の授業にはトピックに完結性がない。これは実験授業観察に継続的に参加してくれる人と1回ポッキリで終わる人がいれば、完結性を重視しなければならなかったが、観察者が常連ばかりとなってしまったので、授業の完結性にあまり比重が置かれなくなってしまったことが大きい。

杉本 私の授業の場合、できるだけ1コマ完結にしているが、授業の始めに黒板の左上にその日のテーマ、『アメリカの多文化教育』などと大きく書いて、これからの講義の内容を予告するようにしているが、先生はいかがだろうか。

溝上 アメリカの授業ではおもしろいことにみんなテーマを黒板に書く。慶応大学の場合は毎回の授業にシラバスをレジメにして配るようだが、その日のテーマを学生に知らせることは重要だと思う。

田中 これからは2時50分くらいから教壇に上って、その日のテーマやポイントを黒板に書くようにしてもいい。どうせ遅刻してくる学生があるのだから、それが終わってから授業に入ってもちょうどいいタイミングだろう。学生の方も教師が何かやっているのだから、それなりの準備態勢に入るだろう。

西尾 「授業が難しい」という反応が急に減ったことについて、授業内容から特に思い当たることはなかった。前回授業中に「難しい」という反応に釈明を行ったので、それがいちばん大きな原因かもしれない。

井上 なぜ京大のような大学で授業研究をしなければならないのかが不思議だ。しかし京大ならば、学生に授業を聞かせる研究や、出席させる研究ではなく、本当の意味で授業の研究ができるという雰囲気はある。

田中 看護学校で授業をやると、授業の苦労はこんなものではない。京大はそれだけで相当恵まれている。しかし大学に1年生レベルでどれだけレベルの高い授業ができるかという、模範的授業の例を試みるという意味はある。ついてこれない学生をできる学生のレベルまで引き上げるのが目的とすれば、レポートを含めて学生にもっと課題を与えて締めなくてはならない。

溝上 アメリカに言わせれば、日本のいいところは、どんな授業をやっても上の20%の学生は優秀でついてくる、ということらしい。京大の自由度を維持したまま、学生の平均的学力を向上させようとするれば、京大のユニークな特色を失うことになりかねない。これまでの実験授業でも、京大はどのような学生の育成を目指すのかという大学改革の理念が見えてこない。もし全体の底上げを目指すなら、相当の強制や締め付けが必要となってくる。

西尾 京大の心理学の授業でも、レポートの提出期限が厳しくなってから、結果的にレポートの質は低下したと思う。特に期限はなく、学期末までに全部出揃っていればいいという、おおらかな頃のほうが学生は自由な発想でいいレポートを書いていたと思う。規則が強化されると個性のある独創的なレポートは減って、平均化してしまう。

岡本 専門科目の教育量が増えて来て、その一部でも全学共通科目レベルで引き受けてもらいたいというのが、理科系の専門科目の本音だと思う。

田中 学生の要求に迎合するのではなく、無責任に放置するのでもなく、能力の高い学生の要求があった時点で、きちっと対応できる体勢とシステムを用意しておき、学生がくるのを待つて居るのが理想的だ。世界的な数学者を多く輩出している授業は、教官の研究に対する熱意がきわめて高く、自分の研究の話題だけに執着し、教育的技術は2の次だという。しかしこれではあとの学生は完全にほおっておかれてしまう。大多数の教師、とりわけ良心的な教師ほど、京大はこれでいいと思っている。しかしこれからは熱意と教育的技術のバランスを考えようということだと思う。僕の授業では、少なくともR君が落ちこぼれないことをぎりぎり最小限の目標にしたい。たとえ授業に乗ることはなくても、どこか別の授業で生き生きしているのかもしれない。もしそうであれば、それでもいい。

授業案18 (12月16日) 「教えること」の人間形成論(2)

1 本時の目的 — 前回の中年論を踏まえて、とくに「学校の教師」に焦点づけた〔「教えること」の人間形成論〕を展開し、最後に人間形成論全体の輪郭を描く。まず、①「何でも帳」の記述を用いて、前回の授業を回顧しつつ今回の授業へ導入し、さらに、②近代学校の特質について説明し、③教師の「職能成長」／「社会化」の人間的基本盤についてライフサイクル論から論じ、④教師集団内部の相互成熟について論じ、⑤教師集団と生徒集団との間の相互成熟について論じ、最後に、⑥人間形成論の基本構造を、ライフサイクルと相互性（教師の成熟／親の成熟、成熟の相互性）、実践と理論、教育学の再構築などとの関連から、説明する。

2 本時の工夫

① 前回の授業検討会で話題になった「授業冒頭での授業概要の板書」について、今回は、「レジュメの配付」で代替することにする。今回は一応通年授業のまとめにあたるので、どうしても授業の内容が多くなる。これは避けきれない。このことを念頭において、板書ではなく、レジュメの配付を行うことにする。板書による授業開始時の秩序確立の試みなどができなくて、残念である。

- ② 今回の「何でも帳」の記述はなかなか「読みで」があり、全員の記述を印刷して配付してもよかったが、時間的な制約で不可能である。ただし、このような試みは、次回の授業での授業論の呼び水には好適であるので、次回は、全員のコメントを印刷・配付して議論することにしたい。
- ③ レポートについては、冬休み中に、「授業に関する感想」を、枚数や形式などどんな制限も付けずに、全員に書いてきてもらうことにしたい。これは、次回の授業に利用するためであるとともに、日頃書き足りない思いを感じている受講生に、適当な発散の場を与えるためである。
- ④ 前回の授業検討会での議論を踏まえて、今回は少し詳しく授業の流れについて考えてみた。このようないくぶん詳細な計画が授業の自由な展開を妨げないか、あとで検討してみたい。

授業の流れ

前回の中年期論を踏まえて、とくに「学校教師」に焦点づけて〔「教えること」の人間形成論〕を展開し、最後に人間形成論全体の大雑把な輪郭を描く。

14:50

「何でも帳」の記述を用いて、「関係と自己」、「各段階の成熟」、「中年論：自己限定と自己実現／自嘲」、「〔はじめ〕の授業」などについて論じて、前回の授業の回顧と今回の授業への導入を試みる。

15:15

難易度順のカリキュラム、学年・学級制、空間・時間管理、巨大な同年齢生徒集団と少数の異年齢教師集団などの、近代学校の特徴について説明する。

15:20

教師の「職能成長」／「社会化」の人的基盤を、後期青年期の適応（アイデンティティ）、成人前期の確立（親密性）、成人後期の展開（生み出す力／停滞と自己限定・自己実現）などから、説明する。

15:30

異年齢教師集団の分化・連携・相互性（「ベテランと新米」の「技術と芸術」、発展・停滞・退行、生徒との距離と管理職、年齢の連携と職能の連携、連携による相互成熟／荒れ・開発・祭りのあとの日常性）などに焦点づけて、教師集団内部の相互成熟について論ずる。

15:40

システム管理と相互性、「渡し守」（柳田国男）としての教師と成長の「歯車の噛み合わせ」（cog-wheeling）、成長の回路を見失った教師の苦痛などに焦点づけて、教師集団と生徒集団の相互成熟について論ずる。

15:50

人間形成論の基本構造を、ライフサイクルと相互性（教師の成熟／親の成熟、成熟の相互性）、実践と理論、教育学の再構築などとの関連から、説明する。

16:00

レポートと次回に授業について説明し、「何でも帳」の記述を行う。

公開授業「ライフサイクルと教育」(田中教官) 第18回研究会(要旨)

12月16日(月) 16:00-17:30 センター1-2号室

参加者(敬称略) 岡本 井上 田中 溝上

注(発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。)

田中 前回の討議から授業前に今日やる内容を黒板に書こうと思っていたが、板書していたのでは時間がなかったの
で、1枚のプリントにまとめて配布した。しかし、それでもやはり時間が足りなかった。1年を通じてシラバスの
3分の2程度しか消化できなかった。ライフサイクル論と相互性という一貫したテーマ内容を消化することと、1
つ1つの授業の中での完結性を目指したが、そのつりあいが非常に難しかった。学生ののりは良かった方だと思う。

岡本 授業計画をみて、盛り込みすぎじゃないかと思った。今日の何でも帳は読みごたえがあったので、それだけで
も十分重みがあって時間をとったように思う。何でも帳を毎回みていると、同じ筆跡が目立つような気がするが、
同じ人が何回も登場しているのではないか。

田中 今日は、内容が「社会化」だとか「職能成長」だとか抽象的なものだったので、事例をたくさん用意してきた
が、少ししか出せなかった。

岡本 自分の受けてきた教育学の授業を振り返っても、現場の先生方が来て講義をなされ、うわさとかで流れている
以上の具体例を聞かせてもらった。田中先生は、ライフサイクル論という大きな流れの中で、どこを切っても同じ
概念が登場するとおっしゃっているの、たくさん盛り込まずに、1つに焦点をあててじっくり取り組まれてもよ
かったのではないか。

田中 「教師論」を前回と今回のたった2回でやろうとしたのが、土台無理だった。事例を話しているときの方が学
生の受けはいいが、受けがいいだけでは不安だ。何故なら、学生たちが、その事例のウラにある言いたいことを本
当に理解できているかがあやしいからだ。京大の学生はかなり抽象的な議論だけで押し進めてもついてくる。しか
し抽象論ばかりだと難しいと言ってうなる。事例と抽象論のつりあいが難しい。

「自己実現」といった難しいテーマについて、誤解がないようにもっと説明をいれようかと思ったが、ちょっと
話し出してそれはあきらめた。時間がなさすぎた。

溝上 共通科目の授業であって、専門の授業ではないので、こういう見方もなされている程度の紹介だけでも意義が
あるのではないか。私も田中先生と近いところを専門としているが、非常に聞きごたえのある難しい内容だ。

最近話す声が、公開授業をはじめた当初に比べてよく通るようになった。語尾がだいぶはつきりしてきている。
ところが、事例を出す個人的な話になると、勢いが出てきて話がはやくなる。その時だけ若干意識された方がいい
のではないか。

岡本 先生はちょっと照れ屋さんだから。

田中 この京都大学でこのような公開授業をやる意義というのを改めて考えてみたい。とにかくはじめて、やりなが
ら考えようと思っていたが、その点が明確にならないとやはり駄目だ。よその大学と違って、京大では授業そのも
のが成立しないという現象はない。だから、授業を成立させるテクニックではなくて、生徒が聞く態度さえ持って
いればここまではできるということを示すことはできるかもしれない。

溝上 ビデオについても同様のことがいえる。正直なところ、ビデオをとる明確な目的が存在しない。4分割のビデ
オがあった、使って下さい、とりあえず使いましょう……こんなスタートだったように思う。なぜビデオを撮るの

か、撮るとしてそれは4分割でなければならないのか、遅くとも来年の公開授業が始まるまでの課題としなければならない。

岡本 ビデオをとる意義は少なくとも2つある。1つはこういう授業を確かにやっていたという証拠。もう1つは、教授者がこのビデオをみて自分の講義スタイル等を反省する材料にする。

溝上 反省の材料としてのビデオの使い方は一般的だ。ただそれなら4分割でなくてもいいのでは？

岡本 学生の表情もみながら検討できる。

田中 学生の表情はこちらはずっとみているのだから、意外とわかっているんだよね。

岡本 機器は手元の資料を大きく見せるとかいうように、有効に使えばそのメリットはかなり大きい。使い勝手だ。

田中 この公開授業に参観者が1年通じてほとんど来なかったという事実を考えなければならない。10人くらいは来るかと思っていたが、甘かった。ハーバードの教授によれば、上の1割くらいの教員は研修をしなくても講義が上手いという。逆に、下の1割は研修をしても駄目だという。問題は残りの8割をどう研修するかだと述べていたが、下の1割の教員をどうするかは、大学がどうあらねばならないかという理念と密接に結びついてくるので単純には言えない。しかし、その理念さえはっきりしていないので、そこをはっきりさせなければあらゆる活動が宙に浮く。全国的には、大学が大衆化したとか、子どもの数が減ってきているとかの説明で納得がいくが、学内ではそんな話は通用しない。

溝上 他局の先生と公開授業の話をしたことがあるが、来ないからといって教育に関心がないわけではないようだ。ただ来る時間がないくらい忙しいのであって、時間があればそういうことも学びたいとはおっしゃっていた。

田中 教授活動というのは、優先順位が低いんだね。大学の先生は、初等・中等の先生方と違って、黒板の使い方をえ習っていない。小学校の先生とかは、教育実習とかでそういうハウツー的なものをしっかりとたたき込まれるが、僕らはそういうのさえ教えてもらわない。教えてもらう機会もない。

岡本 自分の研究をまくしたてて話す教授が悪いとは思わない。問題は、学生の反応をみながら話ができているかであり、つまり学生に伝えようと思って講義をしているかどうかにある。難しければ引き下げて、ついてくる部分は引き上げるというように。

溝上 その意味では、何度も言うが、ハウツー的な教授法のテクニックよりも、学生に伝わる講義をしようと教授者が意識してくれるかの方がまず先決の課題だ。多くの先生がそうした意識をもちはじめたときに、こちらは十分機能できるように、今は来なくとも心づもりをしておかねばならない。今来られても恐らく何もできない。

田中 時間はかかるだろうが、とにかく記録を続けて、長い目で努力していかないといけない。

授業案19（1月13日）

この授業について

- 1 本時の目的 ― 前回の授業での「何でも帳」の記述を利用して「人間形成論」の総括的展望を示す。時間があれば、学生の感想に答える仕方でこの実験授業の意義について講義する。

2 本時の工夫

- ① ここ数回試みた一斉講義方式を、今回の学生を巻き込んだ討論によって補完する。そしてこの討論によって、講義全体の総括を試みたい。つまり、前期の最終回で試みたように、学生の「何でも帳」の記述をすべて印刷配付する。そして、この配付資料の冒頭から学生の記述を一つずつとりあげる。まず、順番に学生に読み上げさせ、ついで、授業者が自分で記述したコメントを——場合によっては簡単な説明を付けて——読み上げ、それについて、読み上げた学生に感想を述べさせる。こういう仕方では順番に、授業を進めていきたい。授業者は、記述した学生本人自身がこの討論に自発的に参加するように呼びかけはするが、参加を強制することはない。これは、前学期の最後でも試みたのと同じ幾分折衷的な方式ではあるが、この授業で学生に積極的なコミットを促すのにちょうど頃合いの方式であると考えている。
- ② 時間が余れば、この時間に提出するために学生諸君に持参させた「感想レポート」にもとづいて、個々の学生の発言を求めたい。しかしながら、感想や意見交換のためには、後で「ビール・パーティ」を準備しているので、この議論は、できるだけそちらに回すことにしたい。
- ③ 人間形成論の基本構造についてはこの講義ですでに何度も繰り返し議論している。人間形成論の基本タームとしての「ライフサイクル」と「相互性」、そして人間形成論の教育実践や教育現実への深いインタレスト、最後に——在来の教育学とは異なり——「ライフサイクルの後半」や「教育することによる教育者自身の成熟」を視野に入れた人間形成論の本質的な理論的特質である「自己反省性」などの諸点を、今一度確認しておきたい。
- ④ 今回は、学生諸君に感想を書かせることはしないが、彼らには十分に意見表明の場を保障するので、これで良いものと考えている。この点も含めて、以上のような判断の妥当性は、後でゆっくりと検討したい。

授業の流れ

前回の授業で提出された「何でも帳」の記述の全体（計4枚の配付資料96頁以下を参照）を用いて討論し、この討論を手掛かりにして、人間形成論全体の大雑把な輪郭を描く。すなわち、まず、人間形成論の基本タームとしての「ライフサイクル」と「相互性」について、さらに、人間形成論の教育実践や教育現実への深いインタレストについて、最後に、「ライフサイクルの後半」や「教育することによる教育者自身の成熟」を視野に入れた人間形成論の本質的な理論的特質である「自己反省性」について、およそこれらの諸点を、講義する。16時くらいから、別室に移動して、この授業の反省会の意味をこめて「ビールパーティ」（もちろん未成年者にはアルコールは一切勧めない）を行う。

公開授業「ライフサイクルと教育」（田中教官）懇親会インタビュー（要旨）

最終授業後の懇親会 1月13日(月) 16:10-17:10 センター1-2号室

参加者（敬称略）学生9名 池上 岡本 井上

福井センター長（授業参観のみ）梶田 田中 杉本 溝上

注（発言の一部には要約したり、個々の発言をまとめたものもあります。）

◆この授業をとったきっかけと1年間の感想

○経済学部2年生

全く専門とは関係ない授業なので分からない部分があっても気にせず受けられて楽しかった。おもしろいところは自分で調べて深く調べることができ勉強になった。

○文学部1年生

1年間出た感想は問題のあるところほどの資料でも同じで、それに対する答えは最後までわからなかった。これからは自分で考えていかなければならないと思う。

○工学部3回生

将来教育関係をやりたいと思っている。教育工学に関心があるので先生の専門とは異なるが、教育をやっている人の話を聞いてみたいと思った。他に教育でとっているのが教育行政とかで、子供が成長するのはどういう条件かなどを論じているので、先生は少し毛色が違うというか独特だなと思った。1年間を終わって先生の考え方が染み付いたというか納得できたのが一番の収穫だった。

○文学部1回生

1年間最後まで授業に出たのは、『何でも帳』でみんなの意見が紹介されるのが面白かったから。ずっとみんなが非常に熱心なのが不思議で、今でも不思議。『何でも帳』の特定のコメントを書いたひとがどの人か知りたかった。

○文学部1回生 居酒屋でバイト

1年間『何でも帳』には自分の事ばかり書いて、あまり授業の内容には沿ってこなかった。個人的にも失恋したりして、最後の「死の受容」のところが印象に残ったというか、自分の「失恋の受容」にも役立ったと思う。

○農学部1回生

単位ほしさに出ていたのであまりまじめな生徒ではなかった。テストがないので授業時間に自分で勝手に考えて書いたことが、意外に評価されているようなので、出ているのが気持ちのいい授業だった。

○工学部1回生

前期は全然よくわからなかったが、後期は『何でも帳』が楽しみで出ていた。授業中はあまり先生の話は聞いていなかったが、勝手に考えたことを『何でも帳』に書くと、先生がまじめにコメントしてくれるので楽しみだった。

○農学部2回生

他の授業と変化があるというのが出続けた理由。『何でも帳』で人の意見を見るのは楽しかったが、講義は聞いているうちに先生の意見に洗脳されて、それにそった意見を書いてしまい、もっと批判した方が面白かったかもしれない。

○農学部1回生 (F)

面白かったので1年間この授業に出るのが楽しみだった。自分でもややも考えていることを、この『何でも帳』に書くことによってまとめられるのが面白かった。愛媛大教育学部の付属小学校にいたときに、田中先生を見たことがあったので、そういう縁もあって授業に積極的に参加した。

◆授業参観のコメント

◇池上

私は自分の子供の問題と仕事の問題の両立に悩み、『現代女性の意識と行動』といった本に出会い、自分で考えて来たことをこの授業のなかで確かめてみたいと思った。私はこのなかで最も年上だと思うが、やはり「老いと死」の問題も現実であり、それから自分の子供たちの自立・独立の問題、それから私は今でも教師をしているが、若い人達との認識のずれをすごく感じるようになった。また専門分野の違いや人間の教育と職業の教育の問題と、こうしたいろいろな問題をこの授業をきいて、もうすこし考えてみたかった。若い学生の意見を聞いていると、私が同じ年齢のころにはとてもそんなこと書けなかっただろうと思うほどすばらしい。

◇岡本

理系の研究所で教えているが、学生の専門知識はどんどん高度になっていくが、一般常識とか日常の行動には、どうしてと思うような未熟な点が多々見られるようになってきたので、現在の学生さんはどういうふうに学習しているのかということに興味をもった。私自身は家政学部の出身ということで、それこそ『現代女性の意識と行動』とかは学生の頃には多大な影響を受けまして、教師をしていたころにも男女の家庭科共修問題などがありまして、女性の職業問題とか子供の育て方とかいろいろなことがありました。そういうこともあって京都大学に就職してから、(ここの学生は)世間とかなり違うんだらうなという意識はあった。講義の内容はすごく高度だったと思うし、終わった後でもういちど考えてみてもわからないという部分もたくさんあったのに、高校卒業したばかりの学生も

含めて、授業中もよく聞いているし、『何でも帳』の記述もかなりよく理解して書いているのでおおいに関心した。しかし、それでは日常生活の（態度の未熟さ）とのギャップはどこから出てくるのかということを今考えているところ。

◇井上

高等教育の研究会に出ていたら、この公開実験授業のことを知り参加した。私は学部生でも院生でもないが、教えているわけでもないで、後ろの席に座って授業を観察していると、学生といっしょになって聞いてしまう。そうするとあとの検討会では学生の様子についてコメントできない。それではいけないと思い、今日は何時何分に誰が寝ていたとか、しゃべっていたとか観察を始めると、こんどは授業の内容がわからなくなってしまった。この授業は自分の受けて来た大学の授業とあまりにも違うので、私の経験ではあほな学生の話はいくらでも知っているが、ここの学生は寝る人は寝るが、だいたいまじめに聞いているので、どういうふうにみていったらいいのか、なかなかとまどった。来年またこんな講義があれば、私は観察者はやめて、学生のふりをして私も『何でも帳』を書きたいなと思う。

◇田中

去年まで愛媛大学やあちこちで授業していたが、いちばんびっくりしているのは、学生の反応がすごい、ということで、いままで途中であきらめていた資料をずっとこの授業では使うことができた。こういうレベルを教養でやっていていいのかというのが大きな感想だ。他の大学では大学院の授業でやっていたことをしゃべってきたが、ただ本当にわかっていたのだろうか、ということが一番心配だが、あんまり悪口を書いてくれなくて、一度『わからない』という反応が5人くらいから出たが、ネガティブな反応はそれくらいだった。やせがまんをしていて、ネガティブな反応を書くことがいやなのではないか。この学生たちはかなりかわった人達かもしれない。

○学生A 難しいかどうかは自分に引き付けられるかが問題。後半はうまくいったが、前半はあんまり実感がなかった。児童虐待とかはあまり周囲にないことだから。自分の父親は船乗りで、あまり親子のつながりはなく、自分も母方の家にあずけられて育ったので、たまに会っても話がなかった。今父親が入院して危険な状態になって、受容とか相互生とかを考えた場合、医者にばかりまかせていいものかと考えるようになった。うちの母親は教師だから家でも教師をやっている。ある意味では父親がかわいそうかなと思う。

○学生B 児童虐待のような特殊な問題でも、体系的（背景的？）に見れば人の心の問題なので、それならば身近にもよくあることなのでそんな難しいとかは思わず、面白かった。

○学生C 授業の内容は専門用語は難しくても、いろいろ比喻とかを使って意味は分かるような工夫をされていたと思う。しかしそういう理解は、どこまでその比喻が心に浸透してくるにかかっているし、個人の経験によってもそれは違ってくると思う。僕も児童虐待の部分のほうが老いと死の問題よりも近寄りやすい感じはしていたが、それは授業が難しいというよりも感覚で納得できるかどうかの問題だと思う。

○学生D 先生の言うことはとてもつじつまがあっているように思うが、それがすぐに興味につながるとはかぎらない。自分の興味のあることは、ほかにもいろいろな場面を考えたりして納得したりしていたが、それ以外の問題は、「そういうこともあるんだな」、で終わってしまった。僕としては青年期の問題をやってほしかった。

◆来年以降の授業への提言

○学生多数 とにかく寒い。（あの部屋でだけはやめてほしいという感じ）

○学生E 夏休み前頃、授業の進度が年間計画から遅れて来たとき、だらけてきたということもあるし、こだわり始

めたら1年間でもできないことなので、時間がきたら途中でも切り上げてシラバスを進めてもらったほうが僕らとしては助かる。

○学生F 本当に投げやりというか、日常生活の1つの要素としてこの授業は楽しかった。

○学生G 教室が遠い。『何でも帳』はいつも書かさないほうがいい。何も書くことがないときもあるので3回に一回くらいでもう少し長く書かせてくれたらと思う。

○学生H 前半出た頃はみんなで輪でもつくってもっと話せるようにすればいいんじゃないかと思っていたが、後半になると先生が前にいて、黒板があつてという、いわゆる他と全く同じ形の授業になった。そのほうが参加して感じる気持ちの違いがはっきりできるようになってきて、そのほうが正しかったかなという感じがする。

○学生I よく内容が難しくないかということに気にされているが、テストがないからなんだろうが、僕自身はわからないところはすっぽかして、自分に都合のいい情報だけ摘み取っていたという感じ。学生がどこまで把握しているかということは大事だが、ある程度先生は自分の考えや主張などをどんどんぶちまけてもかまわないと思う。僕の専門と関係あつたらもっと真剣に追いかけていたかもしれない。

○学生J 授業で言われたことはとりあえずすべて理解してやろうとずっと聞いていると、授業が終わって何か書こうとすると、頭の中は田中先生一色になっていた。そこから自分のことを考えていこうとすると、書くのもちょっとしんどかったかなと思う。

◆参観者からの来年度への提言

◇池上 先程でた青年期の問題を、学生との対話のなかで考えてほしい。生命科学の発展と人間を変えてしまう危険性、若者がそこから〇〇されていると思うことから青年期の問題を考えてみたい。

◇岡本 あらましは今の枠組みでよいが、内容はもう少し整理されてもいいかと思う。青年期の問題を扱えるならば扱うに越したことはないが、もうすこし将来に目を向けてもいいと思う。今にして思えば、青年期に学んだことで役に立つことはなかったと思う。教育の現場を離れてから将来役に立つことがでてくることがあるとすれば、そのほうが有効かなと思う。中年の危機とか死の受容とかはすごく重要なことで、自分の枠組みを外すというのも、今は若くて何の心配もないのだから、将来のみじめな姿を考えるというのもいいと思う。授業中いろいろな意見や理論を引用されて話されているが、田中先生のご自身の意見のときは、あまり「これは私の意見です」とはおっしゃられないので、先生の自己主張がもう少しあってもいいかなと思う。

4 章

受講学生と「何でも帳」の実際

公開実験授業「ライフサイクルと教育」

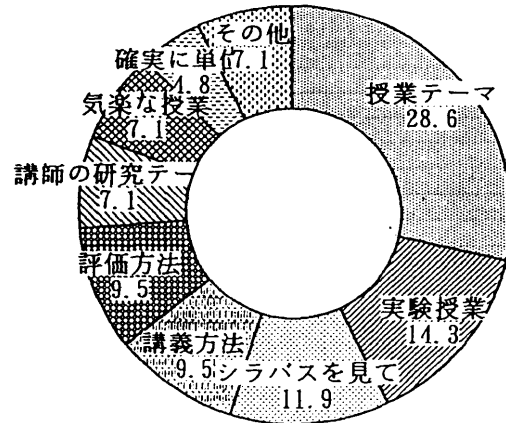
平成8年度 学生出席状況

回	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
月	4	4	5	5	5	6	6	6	6	7	10	10	10	10	11	11	12	12	12	1
学部 回 日	15	22	13	20	27	3	10	17	24	1	7	14	21	28	11	18	2	9	16	13
農 1 A		○	○		○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	
工 1 B		○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	
文 1 C		○	○	○	○	○		○	○		○			○	○	○	○	○	○	
経済1 D		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○		○	○	
文 1 E		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○		○	
経済2 F		○	○		○	○	○	○	○	○					○					
総人2 G		○	○	○	○		○		○	○										
教育4 H		○	○	○	○		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○			
工 1 I		○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	
法 2 J		○	○	○	○															
工 1 K		○	○	○	○		○	○		○		○	○		○	○	○	○		
工 4 L		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	
経済1 M		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
教育1 N		○	○	○	○		○	○		○			○	○	○				○	
文 1 O		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○	○	○	
工 1 P		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
教育M Q		○	○	○				○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	
工 1 R		○	○	○	○	○	○		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	
文 1 S		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
教育M T		○	○	○		○	○	○	○		○	○		○	○	○	○		○	
農 1 U		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
農 1 V		○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
研究 W												○	○	○		○				
文 1 X		○																		
工 3 Y		○																		
法 2 Z		○																		
経済2 α		○																		
教育3 β												○								
出席学生数		24	21	20	20	17	18	17	19	18	17	15	16	18	18	19	16	16	18	
アンケート・インタビュー				★	★	◇		★			★				◇				◇	
参観者数		4	4	4	3	4	3	4	4	6	1	1	3	2	1	3	4	4	2	3
センタースタッフ		4	3	3	4	3	4	2	3	2	4	4	4	3	3	3	2	2	2	4

★ 新聞社取材 ◇ 学生アンケート ◆ 学生インタビュー

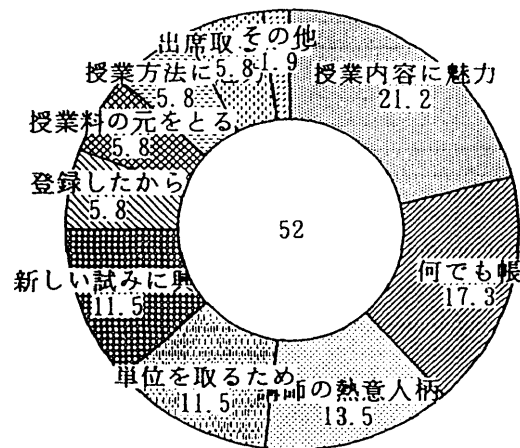
この授業を選んだ理由（複数回答）

（単位名：％）

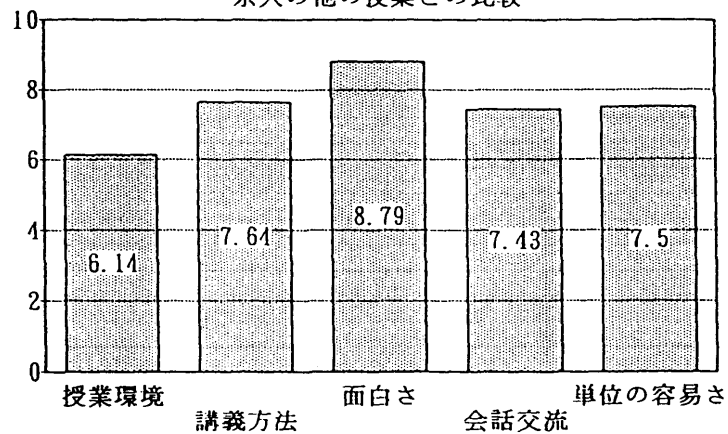


出席を続けた理由（複数回答）

（単位名：％）



京大の他の授業との比較



公開授業第18回 (84頁から) における学生の全コメント

1) 読者の問題としての中年期

1 2 月 1 6 日

- ① 1年間様々な事例、様々な人間を対象にし、後期は老いの問題や、中年の危機を扱ってきた。今日気がついたことは、この講義をされてきた田中先生自身も中年である、ということである。先生は先生なりに中年期の課題について、またそのいくつかは、中年を対象にしているものであるところに、ちょっとおもしろさを感じた。②教員、教師の特殊性について：田中先生は、彼らが「教師として40年」学校にいらしたけれど、僕は「人間として50年」学校にいつける点は一層特殊だと思った。

コメント ①おもしろいと思った。最後ロケで自分の問題としたか。②は「学校人」という特殊な人間の問題だね。一考
1 月 1 3 日 これは、お外から見た学校人という。僕も、地方で学校に少し教えたことがある。

2) 大学と異年齢集団

大学に入って思うのが、クラスには、様々な年齢の人々がいる。今まで「学校」というシステムの関係上、同じ年齢の子としか一緒にいれなかったわけだが、このシステムには、ちょっと弊害があるのではないかなと思う。無に依りて、いろんな経験もつんでいくわけだし、話を聞いて得ることも多い。「教師」にしろ「生徒」にしろ「同年齢」という壁でしきりすぎるのは、自分の世界をせばめることになるのではないかな。

コメント 学校の異年齢は「異年齢」集団で、年齢というファクターは、他のファクターも学校ではコントロールできる。効率
1 月 1 3 日 どう組織をどうかをどうにかして、コントロールできるか。

3) 一人称の夢に — 中年期のお母さん「お母さん」から「わたし」へ —

1 2 月 1 6 日 中年期について。

うちの母親も、中年期のお母さんの中にいる。

長女である私が家を出て、弟も弟の管理と世帯が思春期。

そんな中で、母は、自分のことを「お母さん」と呼ぶ癖を改めようとしているようだ。

もう「母親」であることにアイデンティティを定めるのをせめる、ということらしい。

中年期の女性にとって、子離れは大きな問題だと思ふ。それは、わががわがに、実際

自分のことを「わたし」と呼べるようになる。そんなことから始めたい。いいじゃないかな。お母さん、と

コメント 思うと、少なからず、ショックを受ける。中年期の問題が、経験されていく。

4) 自己限定と自己実現 / 組織の健康と管理

1 2 月 1 6 日

- ① 前回の「自己限定がそんなに人生を支配している人」でイメージしていたのは、^④「自己限定せよ」に仕事に就く仕事、^②がそのまま自己実現になっている人、と、^③「他人から見たら自己限定しているように見えたり、本人はそうは思っていない人」の両方です。

- ② スクールカウンセラーが、いじめやいじめの被害者、養護教諭とよく集団に組み込んでいく学校。正しい教師集団の中で、正統派がいじめがある学校で、生徒間のいじめやその他の問題を解決するのは当然、無理だと思ひます。そこに、他人としてスクールカウンセラーが現れる。それは、他校の人としか存在してはいない。

コメント ①の②と③は、①と④を整理しよう。僕も、②と③は、①と④に分類される。③は、組織の健康と管理の問題。②は、学校教育の問題。

1 月 1 3 日

5) 対話と教育の構造

教える行為は難しい。相手の心や感情を正確に理解して、自分が、どうも時は、やりがいを感じる。子供は、その内容を受けとめ、理解することによって、^②「自分自身に対する自分の批評と自己肯定」を、^①「双方向性のある教える：対話」という言葉と同じように、おぼえていく。

コメント 対話と教育の構造（対話の構造）を整理しよう。①と②は、対話の構造。③は、対話の構造。④は、対話の構造。⑤は、対話の構造。⑥は、対話の構造。⑦は、対話の構造。⑧は、対話の構造。⑨は、対話の構造。⑩は、対話の構造。⑪は、対話の構造。⑫は、対話の構造。⑬は、対話の構造。⑭は、対話の構造。⑮は、対話の構造。⑯は、対話の構造。⑰は、対話の構造。⑱は、対話の構造。⑲は、対話の構造。⑳は、対話の構造。㉑は、対話の構造。㉒は、対話の構造。㉓は、対話の構造。㉔は、対話の構造。㉕は、対話の構造。㉖は、対話の構造。㉗は、対話の構造。㉘は、対話の構造。㉙は、対話の構造。㉚は、対話の構造。㉛は、対話の構造。㉜は、対話の構造。㉝は、対話の構造。㉞は、対話の構造。㉟は、対話の構造。㊱は、対話の構造。㊲は、対話の構造。㊳は、対話の構造。㊴は、対話の構造。㊵は、対話の構造。㊶は、対話の構造。㊷は、対話の構造。㊸は、対話の構造。㊹は、対話の構造。㊺は、対話の構造。㊻は、対話の構造。㊼は、対話の構造。㊽は、対話の構造。㊾は、対話の構造。㊿は、対話の構造。

(10) 教師の若さ

3

12月16日
教師には二つのタイプがあるという話でしたが、私はやはり芸術的「力」つり若い教師しか持つことができない「力」の方だ、ベテラン教師のもう技術的「力」よりも勝っているように感じる。やはり生徒との年の差が大きい分、感覚が近いと思うので、生徒とのコミュニケーションがよくなるように思う。結局、教師は若さが命だ。
コメント
1月13日
この一年、いろいろ「 <u>興味深い</u> 」話をきいて、参考にしてみた。 ・「若さ」は若い教師の得意で、より同年代の若い教師がカリスマ、この場にもいる。ベテランの技術も、宝です。

(11) 塾と技術力/人間的力

12月16日
今日は学校というところについての話だったが、その中で教育のあり方という点での「教育は技術か、芸術か」という質問には非常に興味があった。僕は今塾講師をやっていて、どちらかというと効率的な「技術的な教育」の方にいるが、やはり、この事実について、それに何時間でも議論し、実験などの生徒を実際に動かせることが「できる時間」があったらなあと思っている。
コメント
1月13日
塾の教育がどの程度「 <u>効率化</u> 」されているのか、その点について、フォーコリタの先生に聞いてみた。塾の教育は「 <u>効率化</u> 」されている。塾の教育は「 <u>効率化</u> 」されている。塾の教育は「 <u>効率化</u> 」されている。

(12) フロでめざして

どんな職業であれ、 <u>フロ</u> というのはすごいものである。素人とは比較にならない。すぐれた技術もすごいし、何よりも「自分はこの職業で生きているんだ」という意識が、フロのフロたるゆえ人であろう。教師も一つの職業であり、こういった「 <u>フロ意識</u> 」を持っていることは当然である。教育も技術だと思える人である。芸術だと思える人である。教師はフロの職業人として、ついに生涯その仕事を続ける。教師として生徒に接するのであり、その点で大きく違いはない。
コメント
1月13日
フロとは、仕事と生活の区別がつかないこと、自分と仕事と生活の区別がつかないこと、自分と仕事と生活の区別がつかないこと。

(13) 生徒の教師観と教師の自己観

12月16日
若い教師と年輩の教師。個人的には、小学校～中学校は年輩の教師、中学校～高校は若い教師の方が好きだ。小学校、時は教師に親のような「安定感」を求めたいのかもよません。教師が年を重ねるにつれ、「芸術型」から「技術型」へ移行する傾向にあるのは、教師個人にもその要因があると思います。子ども達の方もそういうレベルを教師に求め、納得している面があるのでは？ だから、上ずれば、そういう方向への変化が促進されていると思います。
コメント
1月13日
若い教師と年輩の教師。個人的には、小学校～中学校は年輩の教師、中学校～高校は若い教師の方が好きだ。小学校、時は教師に親のような「安定感」を求めたいのかもよません。教師が年を重ねるにつれ、「芸術型」から「技術型」へ移行する傾向にあるのは、教師個人にもその要因があると思います。子ども達の方もそういうレベルを教師に求め、納得している面があるのでは？ だから、上ずれば、そういう方向への変化が促進されていると思います。

(14) 経歴とマレ

12月16日
教師の若さ、つり生徒との距離が「 <u>決定的意味ではない</u> 」とよくいわれる。でも、実際には、若さには、若さという「 <u>決定的意味</u> 」がある。若さには、若さという「 <u>決定的意味</u> 」がある。若さには、若さという「 <u>決定的意味</u> 」がある。
コメント
1月13日
若さには、若さという「 <u>決定的意味</u> 」がある。若さには、若さという「 <u>決定的意味</u> 」がある。若さには、若さという「 <u>決定的意味</u> 」がある。

15) 否定の自己概念。— 否定の自己概念

今日の授業は 実際の例の話が中心でとても興味深くおもしろかったです。

私の家庭教師先の子、お母さんがおっしゃっていたのですが、その子は小学校が2クラスで、6年間クラス
が変というものが無いそうです。だから、先生がおっしゃっていたように、9人、学年の順番がずれてい
てまがってしまっているように、「私はその子よりはずですが、この子には負ける」という思い込みができて
しまっているそうです。私も高校の時、テニス部で、経験者が多く、その経験者の人達は、大変上手だったんで、
この人達には、負けて当然と思って練習もあり熱心にしませんでした。気持ちの持ち方、問題は大きいなと思

コメント (尚存50校分) を活用する要因はどの程度コントロールできるのか?。=はい、先ず「教育」の問題である。

(6) 「やればでき子」という努力万能主義と教育の楽観論

1 2 月 1 6 日

④ 9人の生徒の中の第1位の生徒を重点的にサポートした、といった効果は上がらなかったという話を聞いて、僕も矢生のいうように勉強にはメンタルな面が大切だと思います。やればできると思、1つあるとや、1つできないと思、1つあると1つは雲泥の差です。ある程度学力に差がつかない時点でこの思い込みができて、差は広がっていくようになるでしょう。⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿ ㏀ ㏁ ㏂ ㏃ ㏄ ㏅ ㏆ ㏇ ㏈ ㏉ ㏊ ㏋ ㏌ ㏍ ㏎ ㏏ ㏐ ㏑ ㏒ ㏓ ㏔ ㏕ ㏖ ㏗ ㏘ ㏙ ㏚ ㏛ ㏜ ㏝ ㏞ ㏟ ㏠ ㏡ ㏢ ㏣ ㏤ ㏥ ㏦ ㏧ ㏨ ㏩ ㏪ ㏫ ㏬ ㏭ ㏮ ㏯ ㏰ ㏱ ㏲ ㏳ ㏴ ㏵ ㏶ ㏷ ㏸ ㏹ ㏺ ㏻ ㏼ ㏽ ㏾ ㏿ 㐀 㐁 㐂 㐃 㐄 㐅 㐆 㐇 㐈 㐉 㐊 㐋 㐌 㐍 㐎 㐏 㐐 㐑 㐒 㐓 㐔 㐕 㐖 㐗 㐘 㐙 㐚 㐛 㐜 㐝 㐞 㐟 㐠 㐡 㐢 㐣 㐤 㐥 㐦 㐧 㐨 㐩 㐪 㐫 㐬 㐭 㐮 㐯 㐰 㐱 㐲 㐳 㐴 㐵 㐶 㐷 㐸 㐹 㐺 㐻 㐼 㐽 㐾 㐿 㑀 㑁 㑂 㑃 㑄 㑅 㑆 㑇 㑈 㑉 㑊 㑋 㑌 㑍 㑎 㑏 㑐 㑑 㑒 㑓 㑔 㑕 㑖 㑗 㑘 㑙 㑚 㑛 㑜 㑝 㑞 㑟 㑠 㑡 㑢 㑣 㑤 㑥 㑦 㑧 㑨 㑩 㑪 㑫 㑬 㑭 㑮 㑯 㑰 㑱 㑲 㑳 㑴 㑵 㑶 㑷 㑸 㑹 㑺 㑻 㑼 㑽 㑾 㑿 㒀 㒁 㒂 㒃 㒄 㒅 㒆 㒇 㒈 㒉 㒊 㒋 㒌 㒍 㒎 㒏 㒐 㒑 㒒 㒓 㒔 㒕 㒖 㒗 㒘 㒙 㒚 㒛 㒜 㒝 㒞 㒟 㒠 㒡 㒢 㒣 㒤 㒥 㒦 㒧 㒨 㒩 㒪 㒫 㒬 㒭 㒮 㒯 㒰 㒱 㒲 㒳 㒴 㒵 㒶 㒷 㒸 㒹 㒺 㒻 㒼 㒽 㒾 㒿 㓀 㓁 㓂 㓃 㓄 㓅 㓆 㓇 㓈 㓉 㓊 㓋 㓌 㓍 㓎 㓏 㓐 㓑 㓒 㓓 㓔 㓕 㓖 㓗 㓘 㓙 㓚 㓛 㓜 㓝 㓞 㓟 㓠 㓡 㓢 㓣 㓤 㓥 㓦 㓧 㓨 㓩 㓪 㓫 㓬 㓭 㓮 㓯 㓰 㓱 㓲 㓳 㓴 㓵 㓶 㓷 㓸 㓹 㓺 㓻 㓼 㓽 㓾 㓿 㔀 㔁 㔂 㔃 㔄 㔅 㔆 㔇 㔈 㔉 㔊 㔋 㔌 㔍 㔎 㔏 㔐 㔑 㔒 㔓 㔔 㔕 㔖 㔗 㔘 㔙 㔚 㔛 㔜 㔝 㔞 㔟 㔠 㔡 㔢 㔣 㔤 㔥 㔦 㔧 㔨 㔩 㔪 㔫 㔬 㔭 㔮 㔯 㔰 㔱 㔲 㔳 㔴 㔵 㔶 㔷 㔸 㔹 㔺 㔻 㔼 㔽 㔾 㔿 㕀 㕁 㕂 㕃 㕄 㕅 㕆 㕇 㕈 㕉 㕊 㕋 㕌 㕍 㕎 㕏 㕐 㕑 㕒 㕓 㕔 㕕 㕖 㕗 㕘 㕙 㕚 㕛 㕜 㕝 㕞 㕟 㕠 㕡 㕢 㕣 㕤 㕥 㕦 㕧 㕨 㕩 㕪 㕫 㕬 㕭 㕮 㕯 㕰 㕱 㕲 㕳 㕴 㕵 㕶 㕷 㕸 㕹 㕺 㕻 㕼 㕽 㕾 㕿 㖀 㖁 㖂 㖃 㖄 㖅 㖆 㖇 㖈 㖉 㖊 㖋 㖌 㖍 㖎 㖏 㖐 㖑 㖒 㖓 㖔 㖕 㖖 㖗 㖘 㖙 㖚 㖛 㖜 㖝 㖞 㖟 㖠 㖡 㖢 㖣 㖤 㖥 㖦 㖧 㖨 㖩 㖪 㖫 㖬 㖭 㖮 㖯 㖰 㖱 㖲 㖳 㖴 㖵 㖶 㖷 㖸 㖹 㖺 㖻 㖼 㖽 㖾 㖿 㗀 㗁 㗂 㗃 㗄 㗅 㗆 㗇 㗈 㗉 㗊 㗋 㗌 㗍 㗎 㗏 㗐 㗑 㗒 㗓 㗔 㗕 㗖 㗗 㗘 㗙 㗚 㗛 㗜 㗝 㗞 㗟 㗠 㗡 㗢 㗣 㗤 㗥 㗦 㗧 㗨 㗩 㗪 㗫 㗬 㗭 㗮 㗯 㗰 㗱 㗲 㗳 㗴 㗵 㗶 㗷 㗸 㗹 㗺 㗻 㗼 㗽 㗾 㗿 㘀 㘁 㘂 㘃 㘄 㘅 㘆 㘇 㘈 㘉 㘊 㘋 㘌 㘍 㘎 㘏 㘐 㘑 㘒 㘓 㘔 㘕 㘖 㘗 㘘 㘙 㘚 㘛 㘜 㘝 㘞 㘟 㘠 㘡 㘢 㘣 㘤 㘥 㘦 㘧 㘨 㘩 㘪 㘫 㘬 㘭 㘮 㘯 㘰 㘱 㘲 㘳 㘴 㘵 㘶 㘷 㘸 㘹 㘺 㘻 㘼 㘽 㘾 㘿 㙀 㙁 㙂 㙃 㙄 㙅 㙆 㙇 㙈 㙉 㙊 㙋 㙌 㙍 㙎 㙏 㙐 㙑 㙒 㙓 㙔 㙕 㙖 㙗 㙘 㙙 㙚 㙛 㙜 㙝 㙞 㙟 㙠 㙡 㙢 㙣 㙤 㙥 㙦 㙧 㙨 㙩 㙪 㙫 㙬 㙭 㙮 㙯 㙰 㙱 㙲 㙳 㙴 㙵 㙶 㙷 㙸 㙹 㙺 㙻 㙼 㙽 㙾 㙿 㚀 㚁 㚂 㚃 㚄 㚅 㚆 㚇 㚈 㚉 㚊 㚋 㚌 㚍 㚎 㚏 㚐 㚑 㚒 㚓 㚔 㚕 㚖 㚗 㚘 㚙 㚚 㚛 㚜 㚝 㚞 㚟 㚠 㚡 㚢 㚣 㚤 㚥 㚦 㚧 㚨 㚩 㚪 㚫 㚬 㚭 㚮 㚯 㚰 㚱 㚲 㚳 㚴 㚵 㚶 㚷 㚸 㚹 㚺 㚻 㚼 㚽 㚾 㚿 㜀 㜁 㜂 㜃 㜄 㜅 㜆 㜇 㜈 㜉 㜊 㜋 㜌 㜍 㜎 㜏 㜐 㜑 㜒 㜓 㜔 㜕 㜖 㜗 㜘 㜙 㜚 㜛 㜜 㜝 㜞 㜟 㜠 㜡 㜢 㜣 㜤 㜥 㜦 㜧 㜨 㜩 㜪 㜫 㜬 㜭 㜮 㜯 㜰 㜱 㜲 㜳 㜴 㜵 㜶 㜷 㜸 㜹 㜺 㜻 㜼 㜽 㜾 㜿 㝀 㝁 㝂 㝃 㝄 㝅 㝆 㝇 㝈 㝉 㝊 㝋 㝌 㝍 㝎 㝏 㝐 㝑 㝒 㝓 㝔 㝕 㝖 㝗 㝘 㝙 㝚 㝛 㝜 㝝 㝞 㝟 㝠 㝡 㝢 㝣 㝤 㝥 㝦 㝧 㝨 㝩 㝪 㝫 㝬 㝭 㝮 㝯 㝰 㝱 㝲 㝳 㝴 㝵 㝶 㝷 㝸 㝹 㝺 㝻 㝼 㝽 㝾 㝿 㞀 㞁 㞂 㞃 㞄 㞅 㞆 㞇 㞈 㞉 㞊 㞋 㞌 㞍 㞎 㞏 㞐 㞑 㞒 㞓 㞔 㞕 㞖 㞗 㞘 㞙 㞚 㞛 㞜 㞝 㞞 㞟 㞠 㞡 㞢 㞣 㞤 㞥 㞦 㞧 㞨 㞩 㞪 㞫 㞬 㞭 㞮 㞯 㞰 㞱 㞲 㞳 㞴 㞵 㞶 㞷 㞸 㞹 㞺 㞻 㞼 㞽

コメント それと、先生は勉強には矢天的な志があると思いますか？ 僕はないと思います。勉強は

1 月 1 3 日

1月13日 親と入園し合いてその後がどう決まられると思います。幼児教育大

(1) 関係の病理

1. 教師の集団での相互成長が働くために、何か必要なのか。

かつと、養老教育の位置が Point に在るとのことでした。しかし、相互成熟の面が面としたら、当惑その希求の内面として、相互の病理とでもするべきものがあると思います。例えば、病院人だとか本には、農民は農民で、まぐく悪とい。昔からサタエとよんできたとの思い、また都会の人々はあつとするといを言っているのだから、都会の人々は、この辺りではあつてはいる」と都会人には悪いものがないうる悪いことをするといふ話があり、また、相互病理の一例のように思ふ。

2. 熱帯に不可欠だが、熱帯でも工業に採れるものは、行方不明なもののほか、採れる量が少なく、熱帯にのみ、採れるものは、その上自分のマイナスの自己採掘の採掘にもなっており、難しい問題だと、フツツに思っています。

1月13日

[illegible]

(f) 日常性の優位

12月16日 寒山、由榮、果リ、アヒ、日中住というものが、痛切に感じます。45日

長期的な目標と捉えず、達成感や達成感を感じたいという気持ちで取り組む。そのために、目標は持つべきだし、情熱的に取り組むべきだ。目標を達成するのは、燃えている人に見れば馬鹿に思われる。でも、それだけ。自分の人生に、自分の世界、自分の価値がある。

努力は必要にけるが、再構築とか、再構築に力いかなければ、組織のPKS、この点では。

コメント 発行のあと、市川威彦様から「困難な日々」のというのでは、〈日常性〉がつかない」と。価値は「日常性」のみにあると批判が

6月24日 ― 先週（6月17日）の『何でも帳』のコメントからの抜粋（45頁以下を参照）

(1) 大人になること ① N（教育学部1）

「大人になりたくない」という言葉は子供にとって、すごく魅力のあるものだと思う。「子供」という存在、つまり自分自身を正当化し、純粋なものとみなすのは気分がいい。「子供」の世界にもあるはずの汚いことを、全て「大人」に投影して、「大人」=「汚いもの」と見ることで、自分たちの中にある汚さを否定している。「大人」になりたくない、と言いながら、いずれは「大人」になることを知っており、その時は自分は「汚さの象徴としての大人」とは別のものになれると信じている。今現在、そしてこれから（「大人」になったとき）の自己内部の汚さを否認するために、好んで使われる言葉なのだろう。

コメント：子供を〈無垢〉で〈純真〉と考えたがる〈大人〉の内的メカニズムはどのようなになっているのだろうか。面白い見解です。

(2) 大人になること ② O（文学部1）

夢や希望の無い大人の世界、ということが6/10の感想に載っていたが、それはあまりにも観念先行しすぎているのではないと思う。大人の世界だけでなく我々は様々な未知の領域に対して過剰な不安などを抱きがちである。しかし、実際その場面になってみると別にどうってことない場合が多いのではないだろうか。授業の最後に出てきた黒人や性の別についても、最悪の結果である出産が逆に彼女を回復に向かわせたということは、自分自身を Trust している、周囲の環境を Trust しているとも言えるのかもしれない。

コメント：とすると過剰に Trust をもちすぎることも病的なのかもしれませんね。なかなか奥深く考えさせられます。

(3) Trust ① K（工学部1）

近ごろの若い人（自分もだけど）には自分に対する trust が不足している人が多いのではないだろうか。（別に施設とかに限らず）現代の競争社会で、何かひとつに敗れて「もう俺はだめだ」って思った時に、「そんなことはないよ。君はそれでもオッケーだよ」と言ってもらえずに、またそのことに気付かずに、どんどん崩れていく人はけっこういると思う。だからそういうことを題材にしたドラマやアニメが増えているのではないのでしょうか。

コメント：ヘルバルトという有名な教育学者は、教育のアルファでオメガは、教え子に「Ja-Sagen」（イエスと言ってあげること）だと書いています。君と同感ですね。

(4) Trust ② T（教育学部）

Mが（自己に対する／世界に対する）信頼を獲得していく過程は、Mをあずかる施設の人たちの Basic Trust の回復の過程でもあるというのは、次のようにも言えないだろうか。つまり、Basic Trust は食事のようなもので、日々確認（食べるのではなく）していかななくては、どんどんと減退していつてしまうものであると。それは必ずしも、面と向かっての人間関係に限らず、手紙であれ、電話であれ、あるいは、何らかの科目を教える授業の場面であれ、あり得べきことである。Mが世界との信頼関係を裁ち切ってしまったとき、たち切られた世界の一員としての〈私〉の挫折感（を感じたくないこと）が、「教育」の原動力のひとつだと思う。Mに信頼されなくて「私は本当に平気でいられるのか」。「教育」という語をこの意味で使うのなら、〈エム〉はずっと教育から離れられない。

コメント：この「教育」には、教育する側の自己救済の意味が込められていることになります。全面的に賛成。

7月1日 — 先週（6月24日）の『何でも帳』のコメントからの抜粋（51頁以下を参照）

(1) システム化について L（工学部）

- a. 「相互性の構築とシステムの再編成」という今日の資料は、全然面白くなかった。ぼくの知識が足りなかったからだろうが……。文章の内容は理解できるのだが、その奥にあるものが何なのかつかめませんでした。
- b. 教育の効率を上げようと思うと、コメニウスのように学校を「工場」ととらえるのは当然であろう。「工場」というと人間味の無い、他人との交流の無いところというイメージがあるが、こういうとらえ方が必要な面もあると思う。

コメント：b) が a) の根拠づけであるなら、良い批判だと思います。システムの positive な面をもう少し授業でも強調しましょう。ありがとう。

(1)' I（工学部1）

ホスピタリズムというシステムをシステムとしてしまうという現実には、私達はどのように対応してゆけばよいのか。考えれば考えるほど泥沼に入っていくように思える。

コメント：このシステム化には、不可避性、必要性、病理性など、様々の面がありそうです。分けて考えるべきでしょう。

(1)'' B（工学部1）

今回も用語がややこしく難しかった。ただMの事例を、論理的に掘り下げていったところ、(a)特にMの他との相互性が欠けている点について(b)システムをさらにシステム化する所に興味をもてた。

コメント：講義では(b)だけを議論しました。それにしても(b)の主語は？

(2) 〈良さ〉について R（工学部1）

サザエさんの話、とても興味深かったです。3年後には確かに恐ろしいことになりますね。しかも、もう少し時がたって受験まで重なったときには、もう目も当てられないかもしれません。

学年制と課程制では、僕は学年制の方がいいと思う。勉強なんてたとえできなくてもそんなにこまることではないと思う。それよりも、仲間を見つけたさることの方が重要だと思う。留年なんかしたら、友人はいなくなるだろう。

コメント：〈いいと思う〉のにどうしてそうならないのか？本当に〈いい〉のか？というように考えてくれば、うれしい。

(2)'' O（文学部1）

「学年制」が「みんな一緒が良い」という考え方の裏には「平等」＝「みんな一緒」ということが潜んでいるような気がする。誰もが絶えず他人より優越することを望みながらそれに失敗しそうになると「平等」という言葉を社会正義にすり変えて、嫉妬によって多様性を抑制しているのではないか。また人々が求める優越というもの、絶対的なものではなく、「中の上」とか「上の下」といった無難なものだろう。まあ確かに、社会生活を営む上で劣等感しか持っていなかったら対人関係は成り立たないのだが。

コメント：たしかにニーチェ流の畜群の平等化する力が作用している面があります。これとアジア的集団主義の複合かもしれません。

(2)''' Q（教育学部）

- ・「システムのシステム化」が前進するとは、システムが“よきもの”になってゆく、ということなのでしょうか？（そのときホスピタリズムを生み出した子供にとって、“よきもの”という意味で）
- ・エリクソンの歯車の話はとても共感しました。子供の問題の背後には、大人の問題があり、一方が成長すると

きには他方も成長する。そう考えると、人間はひとりで成長するものではなく、また一方的に働きかけられて成長するものでもなく、人を成長させながら成長するものなんだと言えるように思います。

コメント：〈よきもの〉というのはたしかに〈誰にとって〉という制約が必要です。〈こどもにとって〉はどうかという点がたしかに問題です。

(3) 危機と回避について V (農学部1)

集団からのドロップアウトが危機に正面からぶつかって何らかの結論を得る事は、本来、人間にとって自然な通過儀礼のようなものの筈でしょう。それを何らかの形で回避できた人が遍 (ママ) 差値教育で勝ち残られたり、『工場』の中でうまくたちまわれたりなさるのではないかと、僕は考えているのですが。

コメント：前半は賛成します。後半は〈回避〉の帰結を別にすれば、そうかもしれません。

10月21日 — 先週 (10月14日) の『何でも帳』のコメントからの抜粋 (62頁以下を参照)

(1) 親の側の問題

① 虐待と愛 U (農学部1)

虐待家族の「傷つけあいながら持たれあう」不思議な関係にとても面食らった。この家族は一人虐待をする子供を持たなければ離散してしまう。誰かを肉体的に目で見える形で傷つけるまで愛さなければ、きずなが確認できないのだと思う。

私が思うに、この父親、母親は自分では長さや硬さを調節できない感情のとげを持っていて、いまだ相手との適度な距離感がとれないのであろう。だから大事にするとか愛するとかいう感情を極端な形でしか表されないのだと思う。

コメント：少しショッキングな解釈です。虐待が〈大事にする〉ことであり、〈愛〉であるということ。これは親たる本人も、おそらくは子どももそう思っているということですね。

② 虐待と欲求不満 R (工学部1)

「母は自分のしていることはたいしてひどいことではないと思っているのではないか？」という意見が出たが、姉がきちんとした生活をしているところからみて、違っていると思う。やはり、父が遊びまわり、暴力的で、せまい家にたくさんの子供がいることからくる欲求不満のぶつけどころとして虐待をしたのだろうか？そのため、虐待の相手もランダムで決まったのではないだろうか？

コメント：〈欲求不満〉は少し賛成します。〈相手もランダム〉は違うように思います。

(2) 子供の側の問題 なぜ虐待の事実を認めず親もとに帰りがるのか？

① 支えとしての親 B (工学部1)

今日の事例は僕自身の常識の範囲をはるかに越えていたので、ただ驚くだけだった。親から見れば子供の将来を考えて暴力を用いてでも子供を真っすぐなレールに乗せたいという気持ちは良く分かる。実際に躰と虐待の明確な境界線は存在しないと思うが、子供も猫や犬とは違うのだから、たいてい言うことを聞かす前に口で諭すべきだと思った。子供が自分の親がたとえ暴力的で厳しい人間であっても、自分の心の支えとして、万引をしてまで注意を引きつけすぎる姿が痛々しかった。

コメント：こどもの〈痛々しさ〉がうまく伝わらない親の側の〈構え〉をどう考えたら良いのか。この〈鈍感さ〉は、どう考えたらいいのか。

② 愛 I (工学部1)

児童虐待されたB男は、自分が親に虐待されているのを認めようとしなない。それは、B男が心の奥底では、親を愛している、また愛さざるをえないからではないだろうかと感じた。児童虐待があろうとも、なかろうとも、親子は切っても切れない関係なのだ、とも改めて感じた。

コメント：〈愛〉というコトバを使うほかのない事態なのかもしれませんね。〈愛〉というのはやっかいなものです。

③ Trust の欠如 Q (教育学部)

なぜ虐待されている子どもは虐待の事実を認めず、引き取りにきた親についてゆくのか。虐待されている事実を認めてそれを告発するエネルギーを生み出す前提には、自分がこうありたい状態 (=虐待されていない状態) を想定することが必要だ。こういう自分の拠り所となる基地を持ってはじめてじぶんの今の状況を変えようと思える。だが、虐待されてきた子どもは自分の存在を肯定的に認められた経験がないため、こういう基地を持たず、自分の今の状況を客観視できにくいのだと思う。いちばん身近な親に愛されなかったという実感・経験は他の人から愛される可能性を自ら否定する方向に働いてしまうのかもしれない。

コメント：〈basic trust〉の根本的欠如という解釈で、納得できます。とすれば、ケアは、〈trust〉の補償に向かうべきなのでしょう。

④ 施設と家庭 K (工学部1)

こどもが親のもとにもどってしまう理由：子どもにとって、施設というものは、自分を「もの」としてあつかってくれるというイメージがあるのだと思う。他方、家族というものは（たとえ虐待されていても）自分を「ひと」としてあつかっていると思うのだと思う。こどもは自分を自分として、つまり「ひと」としてあつかってほしいので、どんな家であってもやはり家に帰ろうとするのではないだろうか。それが施設というものの限界の様に感じる。

コメント：〈虐待〉という形ではあれ、〈ひと〉として扱ってくれる。そんな気もしますが、おそろしい解釈ですね。

⑤ 居場所(1) D (経済学部1)

A男にしてもB男にしても、両親からの虐待を否定している。それは保護されて虐待されなくなると、話し出すようになることからわかるように、虐待という事実に関心になることで、そのつらさから逃亡しているためとも言えるだろうし、また家に戻った時、よけいひどい虐待を受けることを恐れて言わない、ということもあると思う。でもA男にしてもB男にしても、虐待に逆らわなかった最大の原因は、家族の中での自分という存在の確立だったのでは？ 当時彼らの家は8人兄弟、普通に生活すると、自分は他の子と同じ、それよりも幼い子の方が存在感が大きいから、A男B男は自然と両親にかまってもらえない。虐待を受けているということはある面で言うと両親に注目されている証しでもある。自分が両親に存在を認められているという認識を得ているために、彼らは虐待を受け入れていたという一面があるのではないか。

コメント：〈いじめられっ子〉がそれでも〈いじめ集団〉から抜け出せないメカニズムとよく似ていますが、もう少し深刻ですね。

⑥ 居場所(2) V (農学部)

〈逃げ場のないこども〉という鮮烈なイメージがあります。末尾の〈回復可能性〉は半分ぐらい納得。保護された子供が何故虐待をとめようとしなないのか、という疑問について、僕は人間関係に対する保護する側とされる子供の認識の違いが原因のように思う。子供たちにとって今、関係の中で与えられた位置は唯一無二のものであるし、保護する者にとっては多くの可能性の中の良いとはいえないパターンにすぎない。また子供にとって、虐

待をみとめる事は、暴力によって自分が関係の中から廃除されつつある事であり、保護する者にとっては関係が成立する上での1つの現象を言葉でとらえたにすぎない。おそらくこういった環境にある子供は空間的・関係的性質において敏感であろうから、上記の点を時間をかけて説明すれば、自分にとって望ましい新たな関係というものを自分自身で想像できるようになるのではないのでしょうか。

(3) まわりに何ができるのか

① 問題 S (文学部1)

事例のように親子システムの基(ママ)範が虐待という誤った方向に進んでいて、しかも家族内にこのシステムを修正する力がない時、周囲はいかに振る舞うべきだろうか? 虐待家族のラベルをはることは、周囲からの一方的な押し付けだけであり、社会としての相互性を欠くことだ。だが社会としての相互性にはプライバシーという限界がある。うーんここでつまってしまった。あとはまかせる!

コメント: まかされたくない。しかし問いの立て方は正確です。

② 切り離し L (工学部)

この事例のように虐待があったとき、まわりの人々(児童相談所等)がどのような対応をすべきであるか、非常に難しい。子供を守ることを第一に考えるのは当然であるが、親がどのような状態であるのか、正常な方向に向かうことができるのかどうかまで考えなければならない。それでも最後には、子供は親につれもどされ、また虐待を受けてしまうのであるからやりきれない。このような事例では、親を子供に近づけないようにするような法律が必要なのでは。

コメント: 子どもから切り離した上での親へのケアが必要なのですが、なかなかイメージがわきませんね。

(4) システムの遂行と維持 P (工学部1)

最初の、システムや制度が負担免除になることについて。

社会で効率を追求して行くと、制度ができるのは自然なことと思う。ただ、我々被教育者が、制度に従い、その中でいい結果を出すことばかり求められれば、自分で何かを全く最初から行わなければならなかった時、つまり自分でシステムを組まなければならなくなった時に、なすすべがないと思う。最近このことを強く思うのが、部活についてである。人間関係などよりも、結果のみが重視され、尊敬しない先輩でも愛想よくする。一体何が得られるのだろうか。

コメント: <遂行>を重視すれば<結合>がおろそかになるということのようですが、両方が充足されて強い組織になるのでしょうか。

(5) 反復強迫とその突破

① 強迫的再生産 O (文学部1)

この事例において、常に虐待される子供を作り出してまで父親が維持しようとしていた家族像とは、いかなるものなのだろうか。何故、そこまで家族に固執し、いったいそこに何を望んでいたのか。またこの父母を病的と言えるだろうか。言えるならその病根は何処にあり、外部からは何が出来るのか。この父母は自分達が過ごし得なかった円満な家族(それぞれの幼少期の)を具現しようと精一杯であったように僕は思える。問題はこの父母がともに、家族あるいは家庭というものに過剰に統一のとれた集団というイメージを持ったことではないか。普通の家庭で育てなかった父母自身が非常に不幸であって、そのために歪んだ家族像が生まれ、それを突破させようと必死になったのだと思う。

コメント: どうして同じような<不幸>が再生産されるのか。少しわかるようです。

② 圧力と固執 H (教育学部)

①虐待する親にも、何らかのポリシーがあるのだろう、という話がありました。そのポリシーが非社会的である場合には、社会からの圧力もキツイと思うのですが、どうしてそのポリシーを持続けられるのでしょうか。②A男B男は学校生活に適応出来ておらず、学校や社会からの風当たりもキツかっただろうと思うのですが、それに対してA男B男はツライと感じていなかったのでしょうか。③人間が生きていくうえで、家族生活がそれほど大きい意味を持つというのは分かりますが、事例研究のなかで、家族生活と社会生活とのせめぎ合いにも（姉のこととか）スポットを当てて欲しかったです。

コメント：①は反復強迫で説明します。②は、この子たちの現実からの逃避も考えにいたい。③は、説明してみます。

③ 恐怖と突破 T (教育学部)

① 「犠牲の山羊」(R. ジラール) によって、凝結している家族という観念には少なからず疑問を感じた。というのは、A男やB男の妹たちにとっては、B男が虐待を受けている際、集団の維持よりむしろ極度の恐怖が先に立つのではないかとと思われるから。保育園や幼稚園時代の子どもは、一人が泣き出すだけで連鎖的に泣き出してしまうほど、〈共感覚(?)〉性がある。妹たちも、その〈恐怖〉を感じないために、家を離れることができるものなら離れたいのではないか。それこそが、後々にB男をかばうことになる妹たちの「強さ」につながっていく気がする。

② しかし、それと同時に、A男／B男が家へ戻っていくことには最後まで謎が残る。(1)恐怖(2)愛情(3)逃避などもあげられていたが、また同時に外での位(ママ)場所のなさもあるのだろう。〈閉じた系〉の中のみでの生活は、どんどんよどんでいってしまい、悪循環を繰り返すことにもなりそうだ。が、それと同時に、僕自身には〈閉じた系〉(例えば、家、仲間)にふれることなしに——象徴的にも「帰る家なしに」と言える気がする——漂流しつつ生きることは考え難い。○さんは〈閉じた系〉と同時に外に〈開いた系〉への通路があったから、冷静にあるいは無関心に居られたのだと思う。

コメント：〈恐怖〉による距離化が、〈閉じた系〉からの脱出の可能性を開く場合も、たしかにあるように思います。

10月28日 — 先週(10月21日)の『何でも帳』へのコメント(66頁以下参照)

R (A学部) 君のコメント

虐待の話からやっと抜け出ることができた、という感じです。私たちの理解を超えた話にはもうこりごりです。しかし、みんなの意見をながめてみて、全然違った意見がたくさんあったのには驚きました。

コメント：僕は50年近く生きてきましたが、自分の理解できる範囲はみじめなほど狭いと思っています。知は、それを突破しようとする力でもあります。この授業も、そのような知をめざしたいと考えているのですが。

11月11日 — 先週(10月28日)の『何でも帳』へのコメント(70頁参照)

R (A学部) 君のコメント

虐待についての知識が今後、自分の知力を深めることを願うばかりです。単なる知識とはいっても、かなり特異な知識でした。

コメント：〈老いと死〉についてはうまくのってくれば良いのですが。

P（A学部）君のコメント

今日もほぼ虐待の話だったが、この前TVで多重人格者の原因は幼児虐待ということが報じられていた。虐待を受けた幼児はその苦痛から逃れるためにもう一人の自分というものを心の中につくり出すそう。自分は虐待されていないと思いたい一心で成立したもう一人の自分は成人になってからも様々な弊害を有無らしい。この事例でもそうだが、やはり自分は虐待されていると認めたくないのだろうか。

コメント：多重人格の問題は、授業では扱いませんでしたが、君が方向づけてくれたような方向で、ぼくも考えてみます。ありがとう。

執筆者紹介

田 中 毎 実 (京都大学教授／高等教育教授システム開発センター)
杉 本 均 (京都大学助教授／教育学部)
溝 上 慎 一 (京都大学助手／高等教育教授システム開発センター)

平成10年3月25日 印刷

非売品

平成10年3月31日 発行

発 行 京都大学高等教育教授システム開発センター

京都市左京区吉田町（〒606-8501）

TEL 075-753-3087

FAX 075-751-7075

印 刷 (株) 北 斗 プ リ ン ト 社

京都市左京区下鴨高木町38-2（〒606-0864）

TEL 075-791-6125



Kyoto University' s Library of Higher Education Research
RESEARCH CENTER FOR HIGHER EDUCATION